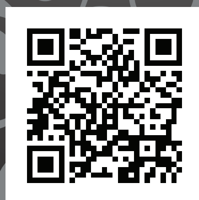
http://www.humanityspace.com
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф





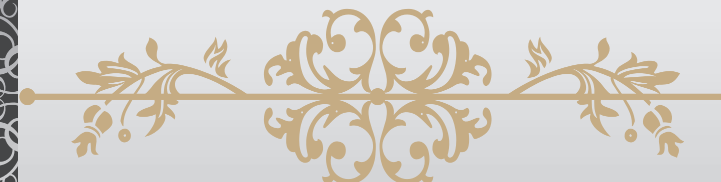
2018

Том 7, No 1 Volume 7, No 1

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ



Том 7, No 1
Volume 7, No 1
2018



ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Том 7, No 1
Volume 7, No 1

ПАМЯТИ ДАВИДА ИОСИФОВИЧА ФЕЛЬДШТЕЙНА
MEMORY OF DAVID IOSIFOVICH FELDSHTEYN

2018

Гуманитарное пространство. ***Международный альманах*** **ТОМ 7, No 1, 2018**

Humanity space. ***International almanac*** **VOLUME 7, No 1, 2018**

Главный редактор / Chief Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **humanityspace@gmail.com**
Научный редактор / Scientific Editor: **В.П. Подвойский / V.P. Podvoysky**
E-mail: **9036167488@mail.ru**
Литературный редактор / Literary Editor: **О.В. Стукалова / O.V. Stukalova**
E-mail: **chif599@gmail.com**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф

Издательство / Publishers:
Высшая Школа Консалтинга / Higher School Consulting
Россия, Москва, Товарищенский пер., 19
Tovarishchensky side street, 19, Moscow, Russia

Напечатано / Printed by:
ООО «АЕГ Груп» / A.E.G Group
123056, Москва, Грузинский Вал, 11
Gruzinsky Val, 11, Moscow 123056 Russia

Дата выпуска / Date of issue: **02.04.2018**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Сёке Каталин / Szoke Katalin (Венгрия / Hungary)
кандидат филологических наук, доцент / PhD of Philological Sciences, assistant professor
Института Славистики Сегедского университета
Institute of Slavic Studies of the University of Szeged
Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
доктор педагогических наук, доцент / Dr. of Pedagogical Sciences, assistant professor
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии» Российской Академии Образования
Federal State Budget Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and Culture»
Темиров Таймураз Владимирович / Temirov Taymuraz Vladimirovich
доктор психологических наук, профессор / Dr.of Psychological Sciences, Professor
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region "Chekhov Technical College"
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
(Великобритания: Бат / United Kingdom: Bath)
кандидат физико-математических наук, кандидат филологических наук / PhD of Physico-Mathematical Sciences, PhD of Philological Sciences
Университет г. Бат, Великобритания
University of Bath, United Kingdom
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, доктор культорологии, профессор / Dr. of Pedagogical Sciences, PhD of Culturological Sciences, Professor
Московский государственный институт имени А.Г. Шнитке
действующей член Международной академии наук педагогического образования
Moscow State Institute of Music named A.G. Schnittke
member of the International Academy of Science Teacher Education

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 6-39

В память о Давиде Иосифовиче Фельдштейне (29.10.1929, Воронеж - † 02.09.2015, Москва)

М.А. Лазарев[1], Т.В. Темиров[2]

[1,2]Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
142322, Московская область, Чеховский район, с. Новый Быт, ул. Новая, д. 4
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region "Chekhov technical college"
Novaya str., 4, Novyy Byt village, Chekhov District, Moscow Region 142322 Russia
[1]e-mail: cerambycidae@fromru.com, humanityspace@gmail.com
[2]e-mail: ttv078@gmail.com

Ключевые слова: памяти учёного, педагог, психолог, образование, типологию направленности личности, мотивы растущего человека, ребёнок, проблемы детства, список трудов, Академия педагогических наук СССР, Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт, журнал «Мир психологии», Душанбе, Москва.
Key words: memory of a scientist, teacher, psychologist, education, the typology of the person's orientation, motifs of a growing person, child, problems of childhood, list of works, Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, Russian Academy of Education, Moscow Psychological and Social Institute, magazine "The World of Psychology" Dushanbe, Moscow.
Резюме: Работа посвящена памяти одного из величайших учёных Фельдштейну Давиду Иосифовичу. Советскому и российскому педагогу, психологу, руководителю, специалисту в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности, а также академику и вице-президенту Российской академии образования. В статье приводится список основных публикаций исследователя с 1963 по 2015 годы.
Abstract: The work is dedicated to the memory of one of the greatest scientists Feldstein David Iosifovich. Soviet and Russian teachers, psychologists, leaders, specialists in the field of age and pedagogical psychology, developmental psychology, personality psychology, as well as academician and vice-president of the Russian Academy of Education. The article lists the main publications of the researcher from 1963 to 2015.
[Lazarev M.A.[1], Temirov T.V.[2] In memory of David Iosifovich Feldshtein (29.10.1929, Voronezh - † 02.09.2015, Moscow)**]**

Доктор психологических наук, председатель Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Министерства образования и науки РФ, вице-президент Российской академии образования, действительный член (академик) РАО, профессор, лауреат премий Президента

Российской Федерации в области образования и Правительства Российской Федерации в области образования, главный редактор журнала «Мир психологии».

Он один из последних рыцарей в сверкающих доспехах, который всю свою жизнь посвятил благородному делу обучения и воспитания детей, студентов, подготовке специалистов высшей квалификации в области педагогики и психологии. Вся жизнь Давида Иосифовича была примером истинного служения науке, детству. Человек, прошедший путь от школьного учителя до крупнейшего учёного - психолога, отдал все силы на благое дело образования и воспитания детей, научного осмысления мира детства.

После окончания в 1951 г. Душанбинского государственного педагогического института. Работал в Душанбе: в 1951-1952 гг. учителем истории в средней школе, в 1952 г. - инспектор школ ГорОНО, в 1952-1953 гг. - директор средней школы рабочей молодежи, в 1953-1960 гг. - директор средней школы, в 1960-1963 гг. - директор комплексной школы-интерната.

В 1963 г. был прикомандирован к аспирантуре Академии педагогических наук РСФСР, и с 1963-1964 гг. становится заведующим сектором НИИ педагогики г. Душанбе, в 1964-1965 гг. уже начальник отдела Министерства образования Таджикской ССР.

В 1965-1970 гг. директор спецшколы по перевоспитанию подростков-правонарушителей.

В 1970-1974 гг. заведующий кафедрой педагогик и психологии Таджикского государственного университета.

В 1974 начал работать в Москве. В 1974-1999 гг. - заведующий лабораторией психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрастах НИИ психологии Академии педагогических наук СССР (с 1992 г. Психологический институт Российской академии образования). Первый ректор негосударственного образовательного учреждения «Московский психолого-социальный институт» (свидетельство о регистрации образовательного учреждения № 4458-2 от 9 апреля 1996 года).

В 1988 года Д.И. Фельдштейн стал почётным членом

Американской психологической ассоциации и членом Координационного совета Международного общества исследования поведенческого развития. Также он был почётным профессором психологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

В 1996 г. избран членом-корреспондентом, в 1999 году - действительным членом Российской академии образования. В 1999-2008 гг. был академиком-секретарём Отделения психологии и возрастной физиологии, с 27 апреля 2001 г. по сентябрь 2015 г. - вице-президент Российской академии образования.

Являлся учредителем и главным редактором ряда изданий («Психологи Отечества», в 70-ти т.; «Духовное единение», в 25-ти т.; серия «Библиотечка школьного психолога и педагога-практика»; журнал «Мир психологии»).

Учёному с большой буквы было предначертано быть во главе крупных научных проектов и направлений, проводившихся Российской академией образования, принимать ответственные решения, от которых зависели судьбы конкретных людей. В эти моменты всегда проявлялись научная принципиальность учёного, природная мудрость человека, отдавшего всю жизнь служению науке и образованию, научному осмыслению удивительного мира детства.

Труды Д.И. Фельдштейна реально открыли новые направления в области психолого-педагогической науки и образовательной деятельности, получив широкое признание, как в России, так и во многих странах мира. Многоплановая исследовательская деятельность, сочетающаяся с личным педагогическим опытом, позволили ему создать принципиально новую теорию по уровневого социального развития личности, раскрывающую закономерности и механизмы социализации-индивидуализации детей, построить на её основе социально-нормативную периодизацию онтогенеза, установив критерии и единицы измерения социального взросления ребёнка, подростка, юноши (девушки).

Основное направление многолетних теоретических и опытно-экспериментальных исследований Д.И. Фельдштейна - психолого-педагогические проблемы детства, определение

механизмов и характера процессов развития сознания, самосознания, личностного становления ребёнка «в норме» и с отклонениями от неё. Он не только развил имеющиеся в возрастной психологии представления об общих закономерностях психического развития, но и существенно дополнил их, введя представления о чередующемся развитии двух личностных позиций, связанных с процессами социализации-индивидуализации, и о многостадийности, полифазности каждой ступени онтогенеза. Чётко проведя грань между определением сущности личности и разными формами, способами её развития, Д.И. Фельдштейн разработал типологию направленности личности, по-новому интерпретировав ведущие мотивы растущего человека, раскрыв механизмы и характер их перестройки.

В своих трудах учёный разработал концепцию социально-нормативной периодизации формирования личности. Теоретически обосновал психологические условия коррекции отклоняющегося поведения подростков, апробировал их в опытно-экспериментальной работе и успешно внедрил в практику перевоспитания подростков-правонарушителей. Он разработал теорию общественно полезной деятельности как ведущей в подростковом возрасте.

Выявленные, обоснованные, апробированные Д.И. Фельдштейном принципы, условия, взаимосвязи интеллектуального, аффективного, нравственного развития детей, установленные им критерии, меры измерения и парадигмы их социального взросления реально открывают новые направления в области психолого-педагогической науки и активно используются в практике образования. Разработанная и внедрённая им теория поуровневого социального развития личности «Психология развивающейся личности» и «Социальное развитие в пространстве - времени детства» для высших учебных заведений премия Президента Российской Федерации в области образования (Указ от 06.10.1998 г. № 1200 за 1997 год), а теория психологии взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности для общеобразовательных учреждений удостоена в 2006 году премии Правительства Российской Федерации в области

образования (Постановление от 4 августа 2006 г. № 474). Показательно, что аналитическая монография «Психологическая наука в России XX столетия», изданная Российской академией наук в 1997 году, специально подчеркивая особую ценность работ Д.И. Фельдштейна, определила их как «наиболее современное и полное, основанное на эмпирических исследованиях, воссоздание личности» (Абульханова-Славская и др., 1997: 356-357).

В 2012 году утверждён в состав Комиссии при Президенте Российской Федерации по развитию системы поиска и поддержки талантливых детей и молодёжи и совершенствованию проведения единого государственного экзамена (Распоряжение от 10.02.2012 г. № 46-рп)

Под его руководством и при консультировании подготовлено и защищено 73 кандидатских и 12 докторских диссертаций, он является автором более 300 научных работ, в том числе 43 монографий, 19 из них изданы за рубежом.

Учёный неоднократно удостаивался высоких правительственных наград - орден Трудового Красного Знамени (1960); значки: «Отличник просвещения СССР» (1969) и «Отличник просвещения РФ» (1984); медали: «За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина» (1970), медаль им. К.Д. Ушинского (1989) и «В память 850-летия Москвы» (Указ от 26.02.1997 г. № 132); За заслуги в научной деятельности присвоено почётное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (Указ от 25.09.2000 г. № 1697); орден Почёта (Указ от 26.05.2005 г. № 596); награждён Почётной грамотой Президента РФ (Распоряжение от 21.09.2010 г. № 632-рп).

Богатый научный опыт Давида Иосифовича Фельдштейна, его идеи и мысли будут продолжены в трудах и делах его многочисленных учеников и последователей.

Удивительно стойким человеком был сам Давид Иосифович. Ни годы, ни болезнь, ни напряженная ситуация в обществе и системе образования не смогли воспрепятствовать ему в осуществлении того большого дела, которому служил без поправок на все это.

Список основных публикаций Фельдштейна Давида Иосифовича (1963-2015)

2015

Фельдштейн Д.И., Бондырева С.К., Сайко Э.В. Поздравляем Валерию Сергеевну Мухину // Мир психологии. 2015. № 1(81). С. 294.

2014

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Мир психологии. 2014. № 1. С. 254-267.

Фельдштейн Д.И. Вступление и приветственное слово Д.И. Фельдштейна // Мир образования - образование в мире. 2014. № 2. С. 12-18.

Фельдштейн Д.И., Сайко Э.В. Ушёл из жизни В.П. Зинченко // Мир психологии. 2014. № 1(77). С. 289.

Фельдштейн Д.И., Бондырева С.К., Сайко Э.В. Владимиру Дмитриевичу Шадрикову исполняется 75 лет // Мир психологии. 2014. № 3. С. 282-283.

Бондырева С.К., Сайко Э.В., Фельдштейн Д.И. Владимиру Георгиевичу Асееву 75 лет // Мир психологии. 2014. № 1(77). С. 288.

2013

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 46-65.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Вестник спортивной науки. 2013. № 4. С. 3-11.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в. // Педагогика. 2013. № 1. С. 3-16.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Известия Российской академии образования. 2013. № 1. С. 5-28.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО) // Российский психологический журнал. 2013. Т. 10. № 2. С. 7-31.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 1. С. 2-10.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2013. № 1. С. 3-18.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Сибирский учитель. 2013. № 1(86). С. 5-17.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (из доклада на общем собрании РАО) // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 10-25.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наукв пространственно-временной ситуации XXI века // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 7-26.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Известия Российской академии образования. 2013. № 4. С. 9-23.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании

российской академии образования 29 октября 2013 г.) // Мир образования - образование в мире. 2013. № 4. С. 3-15.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Публичное и частное право. 2013. № 4. С. 49-63.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 7-21.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Человеческий капитал. 2013. № 9 (57). С. 2-9.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Человеческий капитал. 2013. № 12-2 (60). С. 5-13.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 7-20.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании РАО 29.10.2013) // Проблемы современного образования. 2013. № 5. С. 6-20.

Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка российской академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем

собрании РАО 29.10.2013 года) // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2013. № 4. С. 5-20.

Фельдштейн Д.И. Проблемы повышения качества диссертационных исследований по психологическим и педагогическим наукам. совещание ВАК при минобрнауки РФ в Российской академии образования 20 ноября 2012 года // Научные исследования в образовании. 2013. № 1. С. 3-17.

Фельдштейн Д.И. Проблемы повышения качества диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам // Вестник спортивной науки. 2013. № 1. С. 3-9.

Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9(108). С. 3-23.

Фельдштейн Д.И. Нужна новая концепция образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 12. С. 7-12.

Фельдштейн Д.И. Об улучшении качества аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям (текст доклада, сделанный 20.11.2012 г. на совещании ВАК при Министерстве образования и науки РФ) // Российский психологический журнал. 2013. Т. 10. № 1. С. 9-28.

Фельдштейн Д.И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно‑временной ситуации XXI века // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 4-11.

Фельдштейн Д.И. Особенности ценностно смысловой сферы // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. 2013. № 3. С. 24-27.

Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 335 с. - ISBN: 978-5-9770-0694-1; ISBN: 978-5-9936-0057-4.

2012

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. № 1. С. 3-16.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Известия Российской академии образования. 2012. № 1. С. 5-26.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Мир психологии. 2012. № 1. С. 204-220.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 18-32.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Мир образования - образование в мире. 2012. № 1. С. 3-19.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Сибирский учитель. 2012. № 83. С. 5-13.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума доклад // Научные исследования в образовании. 2012. № 1. С. 3-16.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. 2012. № 2. С. 34-36.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс подготовки кадров для инновационной России; [Российская академия образования, Общероссийская малая академия наук «Интеллект будущего»]. М.,: Интеллект будущего, 2012. - 24 с. - ISBN: 978-5-91947-011-3

Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20-29.

Фельдштейн Д.И. Совершенствование аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим

специальностям (доклад на совещании ВАК-РАО 20.11.2012) // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 13-31.

Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20-29.

Фельдштейн Д.И. Совершенствование аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям // Мир психологии. 2013. № 2. С. 162-177.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО) // Мир психологии. 2012. № 4. С. 160-179.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 48-70.

Фельдштейн Д.И. Образование для «информационной цивилизации» // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 2. С. 5-8.

Фельдштейн Д.И. Аттестация научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям // Образование и наука. 2012. № 10 (99). С. 5-28.

Фельдштейн Д.И. О качестве диссертационных исследований по педагогике и психологии (доклад на общем собрании РАО) // Мир образования - образование в мире. 2012. № 4. С. 7-28.

Фельдштейн Д.И. О состоянии диссертационных исследований // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 76-90.

Фельдштейн Д.И. Задачи психолого-педагогической науки как ресурса развития современного социума // История и педагогика естествознания. 2012. № 2. С. 3-12.

Фельдштейн Д.И. Перспективы психолого-педагогической науки и проблемы аттестации научных работников // Педагогика. 2013. № 2. С. 3-16.

Андреев В.И., Андрианова Г.А., Андрущенко В.П., Боровских

А.В., Гузий Н.В., Данильченко С.Л., Демин В.П., Загвязинский В.И., Иванова С.В., Мартиросян Б.П., Машкина О.А., Никандров Н.Д., Осмоловская И.М., Петракова Т.И., Роберт И.В., Родичев Н.Ф., Розов Н.Х., Рыжаков М.В., Рябов В.В., Суходольская-Кулешова О.В., Сысоева С.А., Усанов В.Е., Фельдштейн Д.И., Филонов Г.Н., Хоружа Л.Л., Хуторской А.В., Чистякова С.Н., Яковлева Н.И., Ярощук Н.З. Современное образование как открытая система: монография. М: «Юнити-Дана», 2012. 576 с. - ISBN: 978-91677-067-4

Сайко Э.В., Фельдштейн Д.И. Выдающийся учёный и большой, красивый человек (к 110-летию со дня рождения Алексея Николаевича Леонтьева) // Мир психологии. 2013. № 4. С. 283-287.

2011

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Известия Российской академии образования. 2011. № 4. С. 5-24.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 19. С. 7-14.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45-54.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Давид Фельдштейн. Сер. Избранные лекции университета. Выпуск 119. Спб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2011.. 25 с. - ISBN: 978-5-7621-0596-5

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные

исследования в системе организации современных научных знаний (доклад на заседании президиума РАО 20 апреля 2011 г.) // Известия Российской академии образования. 2011. № 2. С. 5-28.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 69-83.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогика. 2011. № 5. С. 3-21.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Мир психологии. 2011. № 2. С. 156-174.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Мир образования - образование в мире. 2011. № 2. С. 173-191.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 3 (34). С. 8-24.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Научные исследования в образовании. 2011. № 5. С. 3-19.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 2.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 18. С. 6-24.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Вестник практической психологии

образования. 2011. № 3. С. 57-59.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний (доклад на совместном расширенном заседании президиума высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ И президиума Российской академии образования, 20.04.2011 г.) // Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 11-27.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические основания современного образования // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 2. С. 2-6.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 23-28.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2011. № 2. С. 9-20.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1 (32). С. 8-17.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Вопросы воспитания. 2011. № 2. С. 18-20.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 8-22.

Фельдштейн Д.И. Открытие я в мире другого и мира другого в я как путь восхождения к человеческому и человеческого // Мир психологии. 2011. № 3. С. 4-8.

Фельдштейн Д.И. Современное детство: психолого-

педагогические проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 5. С. 8-11.

Фельдштейн Д.И. О состоянии психолого-педагогических диссертационных исследований Профессиональное образование. Столица. 2011. № 6. С. 13-18.

Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 5. С. 3-27.

Feldstein D.I. A changing child in changing world: psychological and educational problems of the new school // Psychology in Russia: State of the Art. 2011. Т. 4. PP. 381-396.

2010

Фельдштейн Д.И. Большой учёный и замечательный человек Михаил Алексеевич Прокофьев в нашей памяти (к 100-летию со дня рождения) // Известия Российской академии образования. 2010. № 4. С. 5-13.

Фельдштейн Д.И. Большой учёный и замечательный человек Михаил Алексеевич Прокофьев в нашей памяти (к 100-летию со дня рождения) // Мир образования - образование в мире. 2010. № 4. С. 261-268.

Фельдштейн Д.И. Большой учёный и замечательный человек Михаил Алексеевич Прокофьев в нашей памяти // Проблемы современного образования. 2010. № 6. С. 34-39.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Педагогика. 2010. № 10. С. 3-15.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Мир психологии. 2010. № 4. С. 190-203.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в

формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 12. С. 5-13.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Научные исследования в образовании. 2010. № 12. С. 3-13.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Проблемы современного образования. 2010. № 6. С. 10-20.

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Вестник практической психологии образования. 2010. № 4(25). С. 9-16

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований б условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 3-11.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Известия Российской академии образования. 2010. № 2. С. 5-17

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Мир психологии. 2010. № 2. С. 206-216.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы воспитания. 2010. № 2(3). С. 9-20.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития: доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде, 19-20.04.2010 г.; Российская академия

образования, Московский психолого-социальный институт. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 14, [1] с. - ISBN: 978-5-9770-0504-3

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47-56.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и общество. 2010. № 3. С. 76-82.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 5. С. 3-14.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психологический журнал. 2010. № 2. С. 4-5.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 98-104.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 3 (28). С. 12-24.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 90-100.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития //

Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 1. С. 14-23.
Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 14. С. 11-20.
Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 5-12.
Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 6-11.
Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. №2 . С. 12-18.
Фельдштейн Д. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5-6 (43). С. 82-89.
Фельдштейн Д.И. Основополагающий ресурс для модернизации экономики страны // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2010. № 22. С. 71-75.

2009

Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Образование и общество. 2009. № 2. С. 79-83.
Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика. 2009. № 1. С. 8-14.
Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического

обеспечения процесса образования // Известия Российской академии образования. 2009. № 1. С. 3-9.

Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Мир психологии. 2009. № 1. С. 211-218.

Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико методологического обеспечения процесса образования // Мир образования - образование в мире. 2009. № 1. С. 3-10.

Фельдштейн Д. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения образовательного процесса // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2009. № 4. С. 57-64.

Фельдштейн Д.И. Глобальные изменения в обществе обусловливают качественные изменения самого человека // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 104-106.

Фельдштейн Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2. С. 28-32.

Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: возможности развития // Человек и образование. 2009. № 3. С. 10-16.

Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. Т. 1. - 599 с.; Т. 2. - 534 с. - ISBN: 978-5-9770-0424-4, ISBN: 978-5-9770-0425-1.

Фельдштейн, Д.И. События. Люди. Жизнь. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. 302, [1] с., [4] л. - ISBN: 978-5-9770-0408-4, ISBN: 978-5-89395-980-2.

2008

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества

диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. 2008. № 6. С. 3-14.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 1. С. 3-12.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Акмеология. 2008. № 2 (26). С. 10-23.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // География в школе. 2008. № 6. С. 3-13.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Вестник спортивной науки. 2008. № 2. С. 3-7.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Известия Российской академии образования. 2008. № 1. С. 85-96.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Мир психологии. 2008. № 1. С. 163-175.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Развитие личности. 2008. № 2. С. 234-249.

Фельдштейн Д. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 1. С. 17-25.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 2. С. 3-19.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 2. С. 3-10.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 7. С. 13-30.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 2. С. 3-14.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 3 (16). С. 27-46.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3. С. 63-66.

Фельдштейн Д. О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2008. № 4. С. 59-67.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии: доклад на расширенном заседании Президиума РАО (23.01.2008 г.) Российская академия образования. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. 23 с. - ISBN 978-5-9770-0291-2

Фельдштейн Д.И. Диссертационные исследования в области педагогики и психологии: современное состояние и пути повышения качества // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 59-66.

Фельдштейн Д.И. Экспертные советы вак и их роль в подготовке кадров высшей квалификации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 10. С. 12-17.

Фельдштейн Д. Научные кадры образовательной системы: пути повышения качества диссертационных исследований // Образовательные технологии. 2008. № 3. С. 9-18.

Фельдштейн Д.И. Доклад «о состоянии и путях повышения

качества диссертационных исследований по педагогике и психологии» // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. С. 2-10.

Фельдштейн Д. Научные кадры образовательной системы: пути повышения качества диссертационных исследований // Народное образование. 2008. № 8. С. 11-19.

Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. 2-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. 206 с. - ISBN: 978-5-9770-0286-8.; ISBN: 978-5-89395-894-2.

Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и общество. 2008. № 3. С. 58-62.

Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 5 (18). С. 10-19.

Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире - тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 3. С. 3-11.

Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 15 с. - ISBN: 978-5-9770-0339-1.; ISBN: 978-5-89395-910-9

2007

Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований Российской академии образования // Машиностроитель. 2007. № 7. С. 48-50.

Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 105-117.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований //

Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 67-75.

Фельдштейн Д.И. Важнейшие направления фундаме-нтальных психологических исследований // Педагогический

журнал Башкортостана. 2007. № 4(11). С. 20-27.
Фельдштейн Д.И. Человек как созидатель и носитель социального. М.: Издательство психолого-социального института, 2007. 515 с.

2006

Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований российской академии образования // Мир психологии. 2006. № 1. С. 67-75.
Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований // Российский психологический журнал. 2006. Т. 3. № 1. С. 83-94.
Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006 (Воронеж: ИПФ Воронеж). 16 с. - ISBN 5-89502-578-1
Фельдштейн Д.И. Развитие фундаментальных психологических исследований в Российской академии образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 13-21.
Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 1. С. 35-44.
Фельдштейн Д.И. Спецкурс для работников психолого-лингвистических центров по профессиональной и социокультурной адаптации детей-мигрантов. Отв. ред. С.К. Бондырева. М.: Центр социальных исследований и инноваций, 2006. 96 с. - ISBN: 5-98352-031-8
Турбовской Я.С., Фельдштейн Д.И. Союз педагогики и философии // Философские науки. 2006. № 10. С. 111-127.

2005

Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 34-36.

Фельдштейн Д.И. Проблемы психологии взросления в системе наук о человеке и обществе // Акмеология. 2005. № 1(13). С. 6-11.

Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития // Мир психологии. 2005. № 1. С. 15-24.

Фельдштейн Д.И. Феномен детства и его место в развитии современного общества // Воспитание школьников. 2005. № 4. С. 2-8.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации. 2005. № 6. С. 1-11.

Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. М.: Издательский дом Российской академии образования (РАО); Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2005 (ФГУП Издательский-полиграф фирма Воронеж). 10, [1] с. - ISBN: 5-89502-782-2.

Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: МОДЭК, 2005. 566 + 455 с. - ISBN: 5-89502-698-2.; ISBN: 5-89349-643-5.

2004

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 670 с. - ISBN: 5-89349-230-7.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 7-17.

Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека // Психолого-педагогический поиск. 2004. № 2. С. 5-10.

Фельдштейн Д.И. К 75-летию Д.И. Фельдштейна: беседа с академиком Российской академии образования, доктором психологических наук Д.И. Фельдштейном; записал А.А. Леонтьев // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 145-150.

Фельдштейн Д.И., Сайко Э.В. Детство в развитии и как развитие индивида, личности // Мир психологии. 2004. № 1. С. 3-7.

2003

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека // Мир психологии. 2003. № 4. С. 267-276.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 7-12.

Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Акмеология. 2003. № 1(5). С. 6-12.

Сергиенко Е.А., Маклаков А.Г., Прокофьева В.А., Дандарова Ж.К., Петанова Е.И., Фельдштейн Д.И., Костромина С.Н., Москвичева Н.Л., Кон И.С., Кондратьев М.Ю., Дандарова Ж.К., Шабалина В.В., Ситников В.Л., Дубровина И.В., Игумнов С.А. Психология подростка. полное руководство: учебное пособие. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗПАК, 2003. 432 с. - ISBN: 5-93878-087-X (Серия: Психологическая энциклопедия).

2002

Фельдштейн Д.И. Детство в социальном мире: явление событие процесс/детство и социальный мир (социальное бытие детства в бытие социума) // Мир психологии. 2002. № 1. С. 121-125.

Фельдштейн Д. Дети - наше будущее, но мало кто заботится об этом всерьез // Практический журнал для учителя и

администрации школы. 2002. № 8. С. 4-9.
Фельдштейн Д.И. Феномен детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. 2002. № 1. С. 9-20.
Бондырева С.К., Фельдштейн Д.И. Самоопределение и определение этносубъектов в условиях перехода на исторически новый уровень развития общества // Мир психологии. 2002. № 4. С. 112-114.

2001

Фельдштейн Д.И. Роль и место психологической науки в решении проблем образования на рубеже нового тысячелетия // Известия Российской академии образования. 2001. № 1. С. 43-48.
Фельдштейн Д.И. Открытие я в мире другого и мира другого в я как путь восхождения к человеческому и человеческого // Мир психологии. 2001. № 3. 4-8.
Бондырева С.К., Фельдштейн Д.И. Самоопределение и определение этносубъектов как феноменов социокультурного мира // Мир психологии. 2001. № 4. С. 112-114.

1999

Фельдштейн Д.И. Психологические особенности общественно полезной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 158-164.
Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 12-16.
Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 670 с. - ISBN: 5-89502-096-8.
Фельдштейн Д.И. Пространство детства социально-психологическая категория // Известия Российской

академии образования. 1999. № 2. С. 76-88.
Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация как факторы процесса развития индивида и становление личности // Мир психологии. 1999. № 1. С. 13-17.
Фельдштейн Д.И. «Взросление» и развитие взрослого человека // Мир психологии. 1999. № 2. С. 3-5.

1998

Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3-19
Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. 1998. № 1. С. 5-11.

1997

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1997. 158 с. - ISBN: 5-89502-009-7; ISBN: 5-89349-050-9.

1996

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. 1996. № 1. С. 24-37.
Фельдштейн Д.И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субьекта в них // Мир психологии. 1996. № 3. С. 67-73.
Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с. (Психологи отечества: избранные психологические труды: в 70 т. / гл. ред. Д.И. Фельдштейн). - ISBN: 5-89395-002-X.

1995

Фельдштейн Д.И. Анализ проблемы «человек и среда обитания» на современном этапе исторического развития // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 2. С. 16-21.

Фельдштейн Д.И. Проблемы развития личности в современных условиях // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 5-11.

Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / В сб.: Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 368 с.

1994

Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 10. С. 38-46.

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 192 с. - ISBN: 5-87977-018-4.

1991

Фельдштейн Д.И. Психология личностного развития подростка // Советская педагогика. 1991. № 4. С. 31-38.

1989

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности развития ответственной социальной позиции // Среднее специальное образование. 1989. № 1. С. 11-19.

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Советская педагогика. 1989. № 5. С. 71-77.

Фельдштейн Д.И. Формализм в воспитании и неформалы // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 24-31.

Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе.

М.: Педагогика, 1989. 206 с. - ISBN: 5-7155-0030-3.

1988

Фельдштейн Д.И. Теория установки: история и актуальность проблемы исследования // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 39-46

Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31-41.

Фельдштейн Д.И. Самостоятельные группы молодежи: социально-психологический аспект // Советская педагогика. 1988. № 7. С. 54-60.

1987

Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. М.: Педагогика, 1987. 236 с.

Фельдштейн Д.И., Радзиховский Л.А. Методические рекомендации по изучению психологических особенностей неформальных молодежных объединений / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; М.: [б. и.], 1987. 8 с.

1985

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 43-51

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26-37.

Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка//Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 32-37.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы соотношения биологического и социального // Педагогика. 1984. № 5. С. 50.

Фельдштейн Д.И. О разных формах производительного труда школьников // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 51

1984

Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. М., 1984. С. 3-31.

1983

Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 33-42.

1982

Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности. М.: Педагогика, 1982. 224 с.

1981

Фельдштейн, Д.И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 36-46.

1980

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условие формирования личности подростка //Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 69-78.

Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности в свете ленинских идей (к 110-летию со дня рождения В.И. Ленина) // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 5-13.

1979

Фельдштейн Д.И. Психологическая роль ведущих типов деятельности в формировании личности ребенка // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 151-156.

1978

Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. М.: Знание, 1978. 47 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; № 3).

1977

Фельдштейн Д.И. Психологические особенности детского коллектива и формирование коллективистических черт школьника // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 83-95.

1976

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности подростка // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 26-34.

1974

Фельдштейн Д.И. Психологические основы организации общественно полезной деятельности как средства нравственного воспитания подростков // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 10-24.

1973

Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. Душамбе: Дониш, 1973. 138 с.

1972

Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. (Некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста). Душанбе: Ирфон, 1972. 184 с.

1969

Фельдштейн Д.И. Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте / Автореферат дис. … доктора психологических наук. Душанбе, 1969. 49 с.

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте / Под общ. ред. действ. чл. Академии наук Таджикской ССР д-ра философских наук, проф. А.М. Богоутдинова; Министерство народного образования Таджикистана ССР. Таджикистанский государственный университет им. В.И. Ленина. Душанбе: Ирфон, 1969. 98 с.

1968

Фельдштейн Д.И. Трудовое воспитание учащихся советской школы: (Историческо-педагогический очерк) / Под общ. ред. акад. д-ра ист. наук проф. З.Ш. Раджабова; Министерство народного образования Таджикистана ССР. Таджикский государственный университет им. В.И. Ленина. Душанбе: Ирфон, 1968. 219 с.

1966

Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы формирования нравственных основ личности в подростковом возрасте. Душанбе: Ирфон, 1966. 98 с.

1965

Фельдштейн Д.И. Некоторые вопросы коммунистического воспитания школьников / Министерство народного образования Таджикистана ССР. Научно-исследовательского института педагогических наук. Душанбе: [б. и.], 1965. 241 с.

1964

Фельдштейн Д.И. Общественно полезный труд - одно из важнейших средств нравственного воспитания учащихся / Министерство народного образования Таджикистана ССР. Научно-исследовательского института педагогических наук. Душанбе: [б. и.], 1964. 126, [13] с.

1963

Фельдштейн Д.И. Система общественного полезного труда воспитанников восьмилетней школы-интерната как средство нравственного воспитания детей и подростков. Автореферат дис. … кандидата педагогических наук / Академия педагогических наук РСФСР. Научно-исследовательский институт общего и политехнического образования. М.: [б. и.], 1963. 24 с.

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К., Анцыферова Л., Знаков В., Кольцова В., Олейник Ю., Тугайбаева Б., Брушлинский А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Редактор А. Брушлинский. М.: Институт психологии РАН, 1997. 576 с. - 5-201-02231-6.

К юбилею Д.И. Фельдштейна. - Гуманизация образования. 2009. № 6: 177-178.

Леонтьев А.А. 2004. К 75-летию Д.И. Фельдштейна. Беседовал А.А. Леонтьев. - Вопросы психологии. № 6: 145-150.

Мухина В.С. 2012. Интервью с Давидом Фельдштейном. Беседовала В.С. Мухина - Развитие личности. № 4: 184-185.

Памяти учёного. 2 сентября 2015 года ушел из жизни Давид Иосифович Фельдштейн. - Отечественная и зарубежная педагогика. 5(26): 200-201.

Постановление Правительства Российской Федерации от 4 августа 2006 года

№ 474 «О присуждении премий Правительства Российской Федерации 2006 года в области образования».

Указ Президента Российской Федерации от 26.02.1997 г. № 132 О медали «В память 850-летия Москвы»

Указ Президента Российской Федерации от 06.10.1998 г. № 1200 «О присуждении премий Президента Российской Федерации в области образования за 1997 год»

Указ Президента Российской Федерации от 26.05.2005 г. № 596 «О награждении государственными наградами Российской Федерации»

Указ Президента Российской Федерации от 25 сентября 2000 года № 1697 «О награждении государственными наградами Российской Федерации»

Распоряжение Президента Российской Федерации от 21.09.2010 г. № 632-рп «О поощрении за большой вклад в развитие науки и многолетнюю плодотворную деятельность наградить Почетной грамотой Президента Российской Федерации

Распоряжение Президента Российской Федерации от 10.02.2012 г. № 46-рп «Об утверждении состава Комиссии при Президенте Российской Федерации по развитию системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи и совершенствованию проведения единого государственного экзамена»

Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика российской академии образования Давида Иосифовича Фельдштейна: сборник трудов. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; редкол.: Л.В. Филиппова, Е.А. Дрягалова, Е.Н. Касатова. Нижний-Новгород: ННГАСУ, 2016 - 281 с. - ISBN 978-5-528-00119-7.

Получена / Received: 10.01.2018
Принята / Accepted: 23.01.2018

Актуальные аспекты преподавания русского языка в современной общеобразовательной организации в условиях внедрения ФГОС

Е.В. Бакеренкова

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1293»
121552, г. Москва, ул. Оршанская, д. 10
State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow “School No. 1293”
Orshanskaya str, 10, Moscow 121552 Russia
e-mail: 1293@edu.mos.ru

Ключевые слова: преподавание, русский язык, ФГОС начального образования, образовательные результаты, урок русского языка.
Key words: teaching, Russian language, FGOS primary education, educational results, Russian language lesson.
Резюме: В статье раскрываются актуальные аспекты преподавания русского языка в современной общеобразовательной организации в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального образования и Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Выделены концептуальные позиции данных нормативных правовых документов. На примере урока по теме «Безударная гласная в корне, проверяемая ударением» для обучающихся второго класса общеобразовательной организации подтверждены важнейшие доминанты актуализации проблематики преподавания русского языка современным школьникам. Освещены важнейшие образовательные результаты, получаемые обучающимися в ходе преподавания учителем русского языка в дискурсе инновационных педагогических парадигм и трендов.
Abstract: The article reveals the actual aspects of teaching the Russian language in a modern general education organization in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard of Primary Education and the Concept of Teaching Russian Language and Literature in the Russian Federation. Conceptual positions of these normative legal documents are singled out. On the example of the lesson on the topic “Impudent vowel at the root, verified by accent” for the students of the second class of the general education organization, the most important dominants of the actualization of the problem of teaching the Russian language to modern schoolchildren are confirmed. The most important educational results received by students in the course of teaching the Russian language in the discourse of innovative pedagogical paradigms and trends are highlighted.
[**Bakerenkova E.V.** Actual aspects of teaching the Russian language in a modern general education organization in the context of the implementation of the FGOS]

К актуальным аспектам развития образования относится модернизация содержания обучения и воспитания в соответствии с запросами общества и социальным заказом государства, повышение профессиональной подготовки и обеспечение информационно-методической поддержки учителей русского языка и литературы, а также популяризация русского языка и литературы на отечественной и международной арене. Эти и иные положения стали основой для создания Концепции преподавания русского языка и литературы, которая была утверждена Правительством Российской Федерации в апреле 2016 года.

Целью Концепции является обеспечение высокого качества изучения и преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики.

Стоит отметить, что изучение предмета «Русский язык» на уровне начального общего образования нацелено на личностное развитие обучающихся, так как формирует представление о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа. «Русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства» (Воителева, 2018).

Итак, в дискурсе вышеизложенного необходимо обеспечить оптимальное соотношение между теоретическим изучением языка и формированием практических речевых навыков с учетом состава обучающихся, при этом существующее в настоящее время распределение и объем учебных часов, отводимых на изучение учебного предмета, считать оптимальным.

Освоение учебного предмета «Русский язык» должно предусматривать:

- усвоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, функционировании и развитии;
- овладение всеми видами речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо), умение правильно использовать речевые навыки во всех сферах общения;
- формирование нормативной грамотности устной и письменной речи и проч.

Важно подчеркнуть, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования области «Филология: Русский язык. Родной язык» прослеживается:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека и проч.

В этой связи важно обратиться к практике преподавания русского языка в начальной школе в современных условиях.

Итак, темой урока является «Безударная гласная в корне, проверяемая ударением» (Таблица 1).

Тип урока: урок обобщения.

Цель: развитие умения подбирать проверочное слово и обосновывать правильность написания проверяемого.

Задачи урока:

1. Образовательные: создать условия для обобщения знаний о безударной гласной в корне, проверяемой ударением; проверить навык подбора проверочных слов, опираясь на значение слова. Формировать исследовательские умения через использование приёмов анализа, сравнения, классификации,

наблюдения.

2. Развивающие: содействовать развитию познавательных процессов восприятия, мышления, памяти и внимания; развитию речи.

3. Воспитательные: способствовать воспитанию устойчивого познавательного интереса к предмету. Формировать коммуникативные умения. Воспитывать чёткость в работе, аккуратность, рационально использовать время.

Методы работы: объяснительно - иллюстративные, частично - поисковые, словесные, наглядные (с использованием ИКТ), практические.

Ожидаемые результаты:

- учащиеся должны уметь правильно подбирать проверочные слова к проверяемому слову путём изменения слова и подбора родственных слов;

- повысить активность мыслительной деятельности учащихся.

Оборудование. Учебник русского языка для 2-ого класса. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. Часть 1, М.: Просвещение, 2012.

Таблица 1

ЭТАПЫ УРОКА	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ
1. Организационный момент.	Проверяет готовность к уроку.	Проверяют свою готовность к уроку, приветствуют гостей.
2. Актуализация знаний.	Предлагает обучающимся определить орфограммы в числе и словосочетании «Классная работа», записать гласные. Предлагает прочитать слово	Находят безударные гласные, записывают их в тетрадь. Определяют, что среди гласных нет гласной «и». Выделяют два разных слова СТРЕ́ЛКИ и

	СТРЕЛКИ, найти в нужном слове безударную проверяемую гласную и проверить её.	СТРЕЛКИ́. Делают вывод о том, какие буквы нужно проверять, а какие нет. Называют тему урока.
3. Проверка домашней работы.	Просит назвать слова с проверяемой безударной гласной.	Называют слова с проверяемой безударной гласной и определяют, что среди них нет буквы Я.
4. Словарная работа.	Называет для записи слово МЕСЯЦ. Знакомит с новым словом МОРОЗ, предлагая вспомнить недавние детские проекты ИССЛЕДУЕМ СЛОВО «МОРОЗ». Демонстрирует рисунки детей на тему ЗИМА, фотографию резиденции русского Деда Мороза.	Записывают слово МЕСЯЦ, объясняют его значение, примету, связывающую *месяц и мороз.* Записывают слово МОРОЗ, объясняют его значение, подбирают синонимы, антонимы, родственные слова, вспоминают пословицы, песни, стихи с этим словом, интересные факты, связанные со словом МОРОЗ (из проекта).
5. Закрепление.	Записывает родственные слова к слову «снег», предлагает найти лишнее слово и	Подбирают и записывают родственные слова к слову «снег». Находят лишнее

	слова, проверенные неправильно.	слово среди слов РЕЧКА РЕКА РЕЧУШКА РЕЧЬ. Ищут неверно проверенные слова ЧИСЛО - ЧИСТЫЙ, ПИЩАТЬ - ПИЩА.
6. Физминутка для глаз.	Показывает слайд с физминуткой.	Выполняют упражнения для глаз.
7. Закрепление.	Демонстрирует слайды с заданиями по безударной гласной.	Составляют слова из слогов ТРОПА, ТРАВА, СТРИЖИ. Отгадывают ребус (СОВА). Находят безударную гласную в слове ЗВОНИТ, ШАРЫ.
8. Физминутка.	Показывает слайд с командами для физминутки.	Выполняют команды (встать, руки вверх…), среди всех слов находят слово с проверяемой безударной гласной (ХОДЬБА).
9. Домашнее задание.	Объясняет домашнее задание: упр. 148.	Находят слова с выбором букв МЕЧИ - МЯЧИ.
10. Закрепление.	Предлагает выбрать букву Е или И в слове СКРИ/Е ПИТ, подобрать проверочное слово к слову ПИЛА.	Выясняют, что на доске два слова СКРЕПИТ (скрепкой) и СКРИПИТ (под ногами снег). Слово ПИЛА имеет несколько

		значений: подбирают проверочные слова (ПИЛ; ПИЛКА). Работают в паре.
11. Проверка изученного.	Диктует предложение. Второе предложение с пропуском букв предлагает списать и вставить буквы.	Записывают под диктовку предложение МОРОЗОМ ДЫШИТ ЗИМА. Списывают предложение с экрана СКРПЯТ ОСИНА И С_СНА.
12. Подведение итогов.	Задаёт вопросы. - Как найти безударную гласную в корне? - Какое слово называется проверочным?	Отвечают на вопросы, делают вывод.
13. Рефлексия.	Предлагает с помощью рисунков оценить свою работу на уроке.	Оценивают урок и себя на этом уроке.

Итак, приведённый выше урок по теме «Безударная гласная в корне, проверяемая ударением» полностью отвечает требованиям ФГОС и выполнен в русле реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации.

Стоит сказать, что в современных условиях российская школа напоминает гигантскую экспериментальную площадку по разработке и внедрению новых методик, авторских учебных программ, технологий. Непрерывная борьба между жёсткими ограничениями и инновационными веяниями привела к появлению новых Федеральных государственных

общеобразовательных стандартов, максимально учитывающих требования современного общества к уровню развития выпускника средней школы. Знаниевая парадигма в требованиях новых стандартов уступает место компетентностному и коммуникативно-деятельностному подходам, нацеленным на развитие способности учащихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебной деятельности.

Появление ФГОС нового поколения неизбежно влечёт за собой создание принципиально новой материально-технической и методической базы для средних школ, разработку и внедрение новых учебно-методических комплектов: учебников, рабочих тетрадей, контрольно-измерительных материалов, дидактических и методических пособий.

Ориентация обучающихся на самостоятельный поиск, извлечение и переработку информации привела к возникновению в средней школе новой - проектно-исследовательской - формы работы с одарёнными детьми. Проектно-исследовательская работа в перспективе должна стать одной из форм итоговой аттестации учащихся.

По мнению профессора Е. В. Архиповой, «современный уровень методической науки характеризуется прежде всего системным подходом к обучению языку. Усвоение языка как системы функционирующих единиц рассматривается в рамках системно-функционального подхода, который благотворно сказался на развитии теории и практики методической науки. Благодаря значительным достижениям в области психолингвистики, теории речевой деятельности, лингвистики текста, теории коммуникации стало возможным построение целостной системы обучения во взаимодействии всех её компонентов - целей, содержания, принципов и методов обучения, средств и форм речевого развития школьников» (Архипова, 2015: 189).

Последние десятилетия в методике преподавания прошли под знаком утверждения коммуникативного подхода в обучении русскому языку как родному. Этот факт положительно сказался на развитии методики, поскольку процессы изучения языка и обучения речи неразрывно связаны, а благодаря такому подходу

была преодолена грамматико-центрическая направленность обучения. Появились новые, коммуникативно ориентированные программы, возродился курс риторики в школах различных типов, заметно усилился интерес к курсу «Культура речи», что выразилось в введении его на разных уровнях языкового образования. Значительные изменения в программах средней школы, введение в них речеведческих понятий «текст», «типы текста» и т.п. обусловили усиление коммуникативной направленности в преподавании русского языка.

Методика русского языка накопила значительный опыт, однако до сих пор требуют упорядочения система научных понятий и терминов, обсуждения принципы и методы обучения русскому языку, пока недостаточно изучены закономерности усвоения русского языка обучающимися разных возрастов.

При этом следует особо подчеркнуть, что мировое сообщество ждёт от российской педагогической интеллигенции уникальной модели образования, которая позволила бы, насколько это возможно, объединить в себе технологизм процесса обучения с глубокой духовностью, традиционно присущей русской культуре (Третьяков, 2018).

Таким образом, обозначенные выше аспекты преподавания русского языка в современной общеобразовательной организации в условиях внедрения ФГОС являются актуальными и отражают современную направленность образовательного процесса на достижение личностных, метапредметных, мультимодальных и предметных целей обучения, что возможно на основе личностно ориентированного и компетентностного подходов, обеспечивающие формирование и развитие ключевых компетентностей обучающихся: информационных, коммуникативных, познавательных, социальных, личностных, предметных и проч.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова Е.В. 2015. Теория и практика обучения русскому языку. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320 с.

Воителева Т.М. 2018. Основы обучения русскому языку и литературе в современной системе образования. Сс. 74-79. - В с333333б.: Язык и

актуальные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции (31 января 2018 г., Москва). Под ред. Е. И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. М. 253 с.

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf.

Третьяков А.Л. 2018. Информационная компетентность как образовательный феномен. Сс. 389-392. - В Сб.: Язык и актуальные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции (31 января 2018 г., Москва). Под ред. Е. И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. М. 253 с.

Получена / Received: 20.02.2018
Принята / Accepted: 15.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 50-55

Необходимость творческого развития подростков в дополнительном образовании: основные причины в контексте психолого-педагогических воззрений Д.И. Фельдштейна

П.Б. Беккерман

Политехнический колледж имени П.А. Овчинникова
127549, Москва, ул. Бибиревская, д. 6, корп. 1
Polytechnic College named after P.A. Ovchinnikov
Bibirevskaya Str, 6, bld. 1 Moscow, 127549 Russia
e-mail: pavelbek@mail.ru

Ключевые слова: творческое развитие подростков, студии дополнительного художественного образования технических колледжей, функции дополнительного образования, психология подросткового возраста, труды Д.И. Фельдштейна, площадка для самовыражения детей, социальная приобщенность.
Key words: the creative development of adolescents, the studios of additional art education of technical colleges, the functions of additional education, the psychology of adolescence, the works of D.I. Feldshtein, a platform for children's self-expression, social inclusion.
Резюме: Автор статьи анализирует необходимость творческого развития подростков посредством занятий в студиях дополнительного художественного образования технических колледжей. Психолого-педагогические особенности подросткового возраста рассматриваются в контексте научной концепции Д.И. Фельдштейна.
Abstract: The author analyzes the need for the creative development of adolescents through classes in the studios of additional art education of technical colleges. Psychological and pedagogical features of adolescence are considered in the context of D.I. Feldshtein scientific concept.
[**Bekkerman P.B.** Creative development of adolescents in complementary education: a possible option or necessity in the context of the psychological and pedagogical views of D.I. Feldshtein**]**

Потребность современного подростка в индивидуализации (самостоятельности, свободе и выборе) является важнейшим фактором его развития и социализации. В нынешних реалиях особенно ценятся изобретательность, инициативность, нестандартность мышления, а наличие таких качеств является показателем высокого уровня именно творческого развития, которое может успешно активизироваться в подростковом возрасте при должном внимании к данному

аспекту.

Известно, что занятия предметами из области «Искусство» реализуют и активизируют возможности для развития «творческости» в человеке, его способностей, талантов и имеющихся в наличии природных задатков. Это особенно важно, когда педагоги сталкиваются в проявлениями культурного кризиса современной молодёжи. Это выражается в «незнании» казавшихся простых вещей таких как названий литературных произведений, но и в отсутствии развития творческого воображения, в отсутствии навыков выражения своей личности в письменных текстах. Поэтому в начале XXI века востребована общеевропейская идея - образование современного молодого поколения посредством искусства, то есть приобщение детей и юношества к различным видам продуктивной творческой деятельности, обращение к потенциалу искусства, влияющего в свою очередь на творческое и профессиональное становление юношей и девушек.

Современная жизнь диктует выбор новых векторов развития художественного образования. При этом одной из важных задач является противостояние засилью низкопробной массовой культуры. Прежде всего, это касается подростков. Психология подросткового возраста подробно представлена в научных трудах Д.И. Фельдштейна, который в одной из них отметил, что подростки сталкиваются с «серьезным дефицитом позитивного воздействия на них всех институтов социализации - семьи, учреждений культуры, средств массовой информации, образовательно-воспитательных учреждений» (Фельдштейн, 1996).

На наш взгляд, это является ключевой проблемой современного социума, указывающей не необходимость поиска средств, мер, действий для преодоления и восполнения выше названного дефицита. Однако на современном этапе существуют серьёзные сложности с привлечением подросткового контингента в творческие студии, что зачастую объясняется их психологической неустойчивостью и неуверенностью в себе. Поэтому важно учитывать особенности возрастного становления молодежи, хотя, как отмечают И.С. Кон и Д.И. Фельдштейн, «грани перехода от детства к

зрелости условны, а неопределённость возрастных групп значительно старше научно-теоретической революции» (Фельдштейн, 1996: 239).

В другой своей работе «Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста» Д.И. Фельдштейн относит четырнадцати-пятнадцатилетнего подростка к уровню-стадии «утверждающе-действенной, когда у него развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что порождает стремление применить свои возможности, проявить себя. Это ведет к осознанию своей социальной приобщённости, обостряя потребность в самоопределении, самореализации» (Фельдштейн, 1996: 254). Сказанное выше созвучно с основными целями дополнительного художественного образования, которое и призвано приобщать к искусству, а, следовательно, к ощущению подростком своей социальной приобщённости.

Именно поэтому учебные рабочие программы дополнительного художественного образования следует разрабатывать по принципу доступности для обучающихся. Успешная реализация основных функций дополнительного художественного образования (просветительской, рекреативной, компенсаторной и воспитательной) зависит, в том числе, и от соблюдения важных условий в данном образовательном секторе: дополнительности и неформальности (Беккерман, 2018). Стандартизация образования зачастую игнорирует выше названные особенности, а также, в силу преобладания компетентностного подхода, не уделяется должное внимание тем пунктам учебных программ, которые не связаны напрямую с получением и освоением конкретных общих компетенций. Возьмём в качестве примера студии дополнительного художественного образования технического колледжа среднего профессионального образования.

Отличаются друг от друга и направления музыкальной деятельности, такие как театр песни, вокально-инструментальный ансамбль, вокальная студия и т.д., но их объединяет схожее предназначение - площадка для самовыражения детей. Ещё до начала общения с музыкальным искусством, до знакомства и постижения базовых навыков

музыкальной профессии, студент, сам того не осознавая, приходит в новый мир - мир сцены. Если поступление в учреждение среднего профессионального образования является новой ступенью в процессе социализации подростка, то знакомство со сценическим миром - это отдельно взятая малая ступень данного процесса, которая зачастую имеет значение не менее важное. Новый сценический опыт является для подростка серьёзным испытанием, причём независимо от уровня мастерства, показанного подростком на сцене. Сам по себе выбор - это уже занятая и декларированная позиция, заслуживающая огромного уважения и поощрения. Поэтому интересно после небольшого периода времени в студии видеть обучающихся, в прошлом несколько зажатых, смущённых и закомплексованных, - раскрепощёнными и уверенными в себе, благодаря участию в сценической деятельности.

Здесь следует отметить, что согласно концепции Л.С. Выготского, психологические функции действуют не автоматически и не бессистемно в процессе развития подростка. Поэтому стремления и влечения, возникающие в процессе занятий в студиях дополнительного художественного образования, опираются на широкий спектр знаний из разных сфер. Они и становятся важным фактором в формировании психологических функций у молодёжи.

Известный психолог и педагог Д.И. Фельдштейн, как в своих работах, так и в работах, публиковавшихся под его редакцией, уделял много внимания вопросам формирования личности, как подростков, так и более взрослых молодых людей. Были выделены 3 основные этапа этого процесса:

1. «Возникновение самосознания как оценки себя в системе общественных отношений;

2. Формирование готовности к функционированию в обществе, которое порождает в 14-15 лет стремление проявить себя, что ведет к обострению потребности в самоопределении и самореализации;

3. Активный процесс построения жизненных планов, реальное вхождение во взрослую жизнь (от 16 до 23 лет)» (Божович, 1968; Фельдштейн, 1989).

Из содержания этапов следует, что занятия подростка в

студиях дополнительного художественного образования готовят его к реальным взрослым будням, когда высокие показатели уровня развития творческого потенциала указывают на наличие более развитой способности к осознанному жизнестроительству и самоактуализации.

И так, в наши дни сложно творчески развивать молодежь и воздействовать на ее творческий потенциал. Это происходит из-за значительного смещения духовных ценностей, искажения идеалов воспитания и подрыва нравственных устоев. Все это взаимосвязано со снижением общего уровня культуры, деформацией института семьи, дефицитом гуманности, ростом вандализма, жестокости, преступности, наркомании и алкоголизма. В то же время выполнение этой многоаспектной педагогической задачи требует решения ряда проблем, в процессе чего необходимо создавать творческую образовательную среду (Шенцова, 2016) и учитывать весь комплекс индивидуально-личностных особенностей подростков, в котором центральное место занимают основы подростковой психологии по Д.И. Фельдштейну.

ЛИТЕРАТУРА

Беккерман П.Б. 2018. О некоторых аспектах реализации рекреативной функции дополнительного художественного образования. - Alma mater (Вестник высшей школы). № 1: 85-90.

Беккерман П.Б. 2018. Творческое развитие обучающихся в технических колледжах: подходы к исследованию и их ретроспектива. - Мировоззрение в XXI веке. 1(1): 5-7.

Божович Л.И. 1968. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение. 464 с.

Божович Л.И. 1997. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». 352 с.

Выготский Л.С. 1984. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Том 4.

Фельдштейн Д.И. 1989. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика. 208 с.

Фельдштейн Д.И. 1996. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста. Д. И. Фельдштейн: Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии. 304 с.

Шенцова О.М. 2016. Творческая образовательная среда как платформа личностного роста студента. - Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. Т. 2: 477-483.

Получена / Received: 05.02.2018
Принята / Accepted: 12.02.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 56-64

Формирование профессиональной устойчивости сотрудников дошкольных образовательных организаций

Е.Б. Береговая[1], О.В. Стукалова[2]

[1]Благотворительный фонд содействия социокультурным инициативам и попечительству «Образ жизни»
117036, г. Москва, ул. Профсоюзная, д.3, офис 105
the Charitable Foundation for Promoting Social and Cultural Initiatives and Guardianship "Lifestyle"
Profsoyuznaya str., 3, office 105, Moscov 117036 Russia
e-mail: bereg444@mail.ru

[2]Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Federal State Budget Research Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: chif599@gmail.com

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации, педагоги, профессиональная устойчивость, Д.И. Фельдштейн, культурогенез детства, профессиональное выгорание.
Key words: pre-school educational organizations, teachers, professional sustainability, D.I. Feldstein, the culture of childhood, professional burnout.
Резюме: Статья посвящена вопросам формирования профессиональной устойчивости педагогов дошкольных образовательных организаций. Опираясь на идеи Д.И. Фельдштейна, авторы вычленяют периоды становления профессионализма педагогов. Определено, что профессиональная устойчивость связана с такими важнейшими категориями, как эффективность, стабильность и надежность профессиональной деятельности педагога.
Abstract: The article is devoted to the issues of the preschool educational organizations teachers professional stability development. Relying on the ideas of D.I. Feldstein, the authors identify the periods of the teachers' professionalism development. It is determined that professional stability is associated with such important categories as efficiency, stability and reliability of the teachers' professional activity.
[**Beregovaya E.B., Stukalova O.V.** The preschool educational organizations employees professional stability' development**]**

Дошкольное детство является временем, которое справедливо может определяться как фундамент формирования отношения ребенка к миру, определения перспектив развития личности. Ученые утверждают, что достижения социализации связаны прежде всего с результатами освоения мира культуры и становления мира ребенка в единстве интериоризации и экстериоризации.

Необходимость изучения профессионального поведения педагога ДОО обусловлена той значительной ролью взрослого, который во многом определяет особенности развития ребенка дошкольного возраста и выступает как носитель «ценностей культуры» (Л.С. Выготский). Проблемы связи индивидуальных характеристик педагога и особенности его влияния на воспитанников были глубоко рассмотрены в работах Д.И. Фельдштейна, который подчеркивал: «Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в социуме, но оно и само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, активно влияя на общество. Это отражается, в частности, в наивных, но по существу глубоко философских вопросах детей: «Для чего мы живем?», «Почему в мире есть страдания, боль, зло?», «Имеет ли время начало?», «Реально ли ничто?» и т.д. Детство ставит вопросы, побуждающие активность мира взрослых. Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся детство стимулирует развитие их мира. Однако, безусловно, «взросление» человеческого общества идет через своего рода диктат развивающихся потребностей детства, его внутреннего роста» (Фельдштейн, 1998: 7).

Одним из современных ориентиров дошкольного образования выступает создание условий для полноценного развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Общепризнанно, что дети дошкольного возраста являются особенно восприимчивыми и сензитивными к воздействию, соответственно, они более нуждаются в создании «надперсонального пространства», включающего социальную, природную и культурную среду (Выготский, 1991). В течение всего дошкольного детства одним из основных «авторов» развития личности ребенка выступает педагог, персональное пространство которого задает и определяет специфику

личностных новообразований детей, включенных в образовательный процесс. Именно педагог осуществляет стимуляцию и поддержку постоянного личностного роста, непрерывного духовного развития детей (Анцыферова, 1991). Это обращает исследователей на обстоятельное изучение процесса личностного развития педагога – ведь именно его творческий потенциал составляет реальный вклад в потенциальное развитие взаимодействующих с ним детей (Глуханюк, Белова, Печеркина, 2002).

Следовательно, этот процесс может быть обеспечен за счет роста профессионализма педагогов, их постоянного личностного и педагогического совершенствования, которое представляет собой качественную совокупность профессионально важных личностных качеств, направленности личности, особенностей мотивации педагогической деятельности. Ученые настаивают на том, что позиция, которую взрослые занимают по отношению к детям в целом, является исключительно важной. Главным образом, это «…позиция ответственности, включающая широкий спектр компонентов - от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, без которого немыслим переход детей в мир взрослых» (Фельдштейн, 1998: 5).

В работах Фельдштейна установлено, что педагог, работающий с дошкольниками, как субъект практической психолого-педагогической деятельности, является сложной и зачастую противоречивой личностью с комплексом разноуровнево-развитых качеств. Познание структуры личностных качеств педагога является определяющим требованием к успешному овладению им своей педагогической деятельности. На протяжении всего периода трудовой деятельности субъекта структура его личностных характеристик подвергается качественным изменениям. Характер динамики изменений в существенной мере зависит от индивидуальных особенностей самого педагога ДОО.

В ходе исследования было выявлено несколько периодов развития профессионализма педагога ДОО.

1 период - постепенное становление профессионализма (19-25 лет) - характеризуется особым сочетанием личностных составляющих, объясняющих как чрезмерную деятельную активность их, так и повышенное стремление к независимости и неподчинению.

2 период - кризисное развитие профессионализма (26-30 лет) - определяется наличием суммы личностных качеств, затрудняющих педагогическую деятельность.

3 период - пик профессионализма (31-40 лет) отличается суммой оптимальных личностных составляющих, обеспечивающих высокую результативность труда.

4 период - высокий профессионализм (41-50 лет) - характерен амбивалентным сочетанием оптимальных и негативных личностных профессионально значимых качеств, что объясняет сложность достижения в этом периоде высоких результатов труда.

5 период - постепенный спад профессионализма (51-60 лет) - характеризуется спецификой проявления в нем личностных качеств, оказывающих проблематичное воздействие на результат педагогической деятельности.

Исследования также показали, что педагоги ДОУ, оценивая свой профессиональный уровень, отмечают у себя недостаток в развитии профессиональной устойчивости. Они склонны испытывать неудовлетворенность своими достижениями и самим процессом труда. Проблема усугубляется тем, что после определенного стажа работы (около 10 лет) возрастает выраженность таких негативных факторов, как невротизм, психическая неуравновешенность, происходит снижение общей активности (Бабич, 2007).

Опрос 120 педагогов ряда ДОО г. Москвы показал, что только 63% педагогов удовлетворены процессом труда; 11% имеют высокий показатель невротизма, 53% - тревожности, 17% - психической неуравновешенности. Треть воспитателей отмечают, что готовы сменить профессию, но не делают этого по тем или иным причинам личного характера (необходимость иметь неполный рабочий день, наличие собственного ребенка в этом же ДОО и т.д.).

Таким образом, исследование выявило ряд проблем

психологического характера, которые оказывают непосредственное влияние как на субъект (воспитателя), так и на объект (ребенка). Таким образом, ситуация в сфере дошкольного образования является крайне противоречивой: с одной стороны, можно зафиксировать тенденции, связанные с ростом творческой активности и стремлением к профессиональному росту, с другой стороны отмечается некоторое снижение качества образования.

Безусловно, воспитатель строит общение с детьми в широком контексте. Это обусловлено особенностями организации и проведения им бытовой, игровой, учебной, художественной и др. видов деятельности в течение рабочего дня.

Специфика режима детского сада и особенности взаимодействия педагога с детьми позволяет определить в качестве предмета совместной деятельности режимные моменты (умывание, прием пищи, укладывание на сон, прогулку и т.д.), занятия (как вид учебной деятельности), игру, элементы трудовой и продуктивную деятельности. Такой распорядок усиливает процессы профессионального выгорания (Безносов, 2004). К основным факторам, обусловливающим выгорание педагогов, относятся ежедневная психическая перегрузка, самоотверженная помощь, высокая ответственность за воспитанников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» детей.

Между тем, учеными доказано, то именно развитие профессиональной устойчивости является одним из эффективных направлений преодоления этого опасного синдрома. Среди параметров личностных ресурсов, позволяющих преодолевать профессиональное выгорание, профессиональная устойчивость занимает второе место после «осмысленности жизни».

Фактор профессиональной устойчивости отражает активность жизненной позиции, способность личности доверять себе настолько, чтобы принимать собственную свободу выбора, брать на себя ответственность.

В целом, профессиональная устойчивость понимается как продолжительное самоосуществление личности в выбранной профессии при наличии чувства уверенности в правильности и обоснованности своего выбора. Понятие о профессиональной устойчивости педагога связано с представлением о сопричастности педагогическому коллективу, осознанным принятием его ценностей, планов, идей развития, признания авторитета администрации, участие в создании имиджа образовательного учреждения, готовностью к обмену опытом работы, ориентацией на установление благоприятного психологического климата, желанием работать с детьми.

Решению проблемы развития профессионализма педагога ДОО может способствовать специальный комплекс мероприятий, направленных на развитие психолого-педагогической компетентности, профессионально важных личностных качеств (Глуханюк, Белова, Печеркина, 2002).

Одна из эффективных инновационных форм коллективного творчества педагогов является, на наш взгляд, работа в творческих группах. Такие группы создаются на исключительно добровольной основе. В отличие от методических объединений, где основой общности выступает методика обучения воспитанника, главными условиями образования микрогруппы являются наличие взаимной симпатии и психологической совместимости, а также интерес к одной педагогической проблеме. Создание таких групп основано на желании освоить ту или иную педагогическую методику. Каждый член группы сначала самостоятельно изучает новую разработку или её часть, потом излагает её коллегам. Они дополняют, спорят, углубляют, обмениваются мнениями. Затем реализуют изучаемую идею на практике: ходят друг к другу на занятия, обсуждают их, а когда новая идея будет освоена, и первые умения приобретены, группа распадается. Обычно в группе выделяется лидер, который берёт на себя обязанности руководителя по изучению теоретического материала и организационным вопросам.

Мозговой атакой применительно к условиям ДОО можно считать кратковременное разовое объединение группы педагогов, возникшее с целью овладеть конкретной

методической идеей или приёмом, либо чтобы найти новое решение создавшейся методической проблемы.

Для реализации этого метода необходимы три условия: максимальная концентрация внимания участников по избранной проблеме, возможно короткие сроки её решения, активное участие всех педагогов. Психологи рекомендуют в целях возможно большей концентрации внимания оторваться от обычных условий жизни и деятельности и общаться только внутри отобранной группы педагогов.

Повысить эффективность открытых занятий и отдельных мероприятий может специальная пошаговая методика проведения семинаров и обучающих занятий с педагогами:

1 шаг. Педагог, дающий открытое занятие, до его начала знакомит коллег с проектом будущего занятия: уточняет место в теме, разделе программы, раскрывает идею опыта, задачи образования, воспитания и психологического развития, которые он перед собой ставит; рассказывает о намеченных путях и средствах решения поставленных задач; обязательно даёт характеристику реальных учебных возможностей возрастной группы.

2 шаг. Далее педагог проводит открытое занятие, на котором коллеги присутствуют уже не просто как наблюдатели, а как соучастники.

3 шаг. Самоанализ занятия. Педагог раскрывает, что ему удалось реализовать из намеченного плана, а что не удалось и почему; оценивает эффективность применённых методов и приёмов.

4 шаг. Конференция. Присутствующие задают уточняющие вопросы и только потом высказывают свои мнения, дают рекомендации по дальнейшему развитию опыта, сообщают, что из увиденного они возьмут на вооружение, где и когда и в какой форме используют.

Очень важным направлением в процессе формирования профессиональной устойчивости является организация целенаправленного самообразования, связанного как с повышением педагогической квалификации, так и с переосмыслением содержания и методов своей работы в свете новых требований педагогической науки.

Самообразование дает положительные результаты в том случае, если оно ведется целенаправленно, планомерно и систематически.

В целом, можно заключить:

1. личностное и профессиональное развитие педагога зависит от уровня сформированности социально значимых ценностных ориентаций, мотивационно-потребностной сферы, педагогической рефлексии, эмпатии, педагогического творчества в процессе общения и взаимодействия;
2. педагоги дошкольных образовательных организаций могут стать источником личностного роста детей, если ребенок в свою очередь станет стимулом его саморазвития;
3. среди факторов, влияющих на профессиональное совершенствование педагогов ДОО, особенно значимо развитие профессиональной устойчивости, что определяет положительное отношение к педагогическому труду, высокую сознательность, которая во многом связана с ценностной ориентацией личности;
4. в этом контексте необходимо создание условий для саморазваития и смообразования педагога - это возможно и в индивидуальной работе, и в творческих группах. Работа в таких группах направлена на формирование методологической культуры, освоение знаний и навыков в сфере продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса и т.д.

Статья выполнена в рамках Государственного задания для ФГБНУ ИХоиК РАО, проект «Содержание и механизмы модернизации художественного образования», номер государственной регистрации АААА-А16-116041400061-0.

ЛИТЕРАТУРА

Анцыферова Л.И. 1991. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. Сс. 27–43. - В сб.: Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии АН СССР. 124 с.

Бабич О.И. 2007. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания. Автореферат дисс. … канд. психологических наук. Хабаровск: Дальневосточный государственный университете путей сообщения. 24 с.

Безносов С.П. 2004. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь. 272 с.

Выготский Л.С. 1991. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 480 с.

Глуханюк Н.С, Белова Д.Е., Печеркина А.А. 2002. Психологические особенности профессионально-педагогического образования: анализ исследований. - Образование и наука: Известия Урал, отделения Рос. акад. образования. № 3(15): 127-139.

Лазарев М.А., Темиров Т.В. 2018. Психолого-педагогические принципы формирования личности в спорте. - Мировоззрение в XXI веке. 1(1): 31-34.

Фельдштейн Д.И. 1998. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. - Вопросы психологии. № 1: 3-20.

Получена / Received: 27.02.2018
Принята / Accepted: 06.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 65-91

Наука и проблема человека в логике развития культуры Западной Европы (Часть 2)

А.Ю. Бутов

Высшая школа народных искусств (академия)
115573, г. Москва, ул.Мусы Джалиля, д. 14, корп. 2
Higher School of Folk Arts (Academy)
Musy Dzhalilya str., 14, building 2, Moscow 115573 Russia
e-mail: a.butov2017@yandex.ru

Ключевые слова: образование, культура, архитектура, Барокко, Классицизм, Ампир, ансамбль, античность, эстетика, рациональность.
Key words: education, culture, architecture, Baroque, Classicism, Empire, ensemble, antique, aesthetics, rationality.
Резюме: В статье на обширном историко-культурологическом материале рассматривается процесс изменения, смещения направленности научного познания с антропоцентрической на социоцентрическую, наиболее отчетливо прослеживающийся в период Нового времени, - эпоху, оказавшую огромное влияние на становление и развитие научной мысли. В непосредственной взаимосвязи со сферами культуры и искусства, анализируются основные периоды и этапы процесса формирования европейской науки, прослеживается влияние культурной политики государства на мировоззрение общества. Наука, в данном случае, представлена, как сложный социо-культурный феномен, который, при наличии определенной имманентной логики развития, в рамках своей общественной реализации детерминирован характером культуры и влиянием системы государства, что определяет общую направленность научных интересов и, в определенной степени, самих подходов к постижению мира.
Abstract: The article on the extensive historical and cultural material deals with the process of change, shifting the focus of scientific knowledge from anthropocentric to sociocentric, most clearly seen in the period of the New time - era, which had a huge impact on the formation and development of scientific thought. In direct relationship with the spheres of culture and art, examines the basic periods and stages of the formation of European science, is traced the influence of cultural policy of the state to the society outlook. Science, in this case is represented as a complex socio-cultural phenomenon which, in the presence of a certain immanent logic of development, in the framework of its public implementation is determined by the nature of culture and the influence of the state system that determines the general orientation of research interests and, to some extent, the approaches to understanding the world.
[Butov A.Yu. Science and the human problem in the logic of development of culture in Western Europe (Part 2)**]**

Падение Константинополя под натиском любителей

наживы, - европейских крестоносцев, так и не доехавших до ожидавшей их Святой Земли, - стало не только величайшей авантюрой доколумбовой эпохи, переведшей из разряда малообеспеченных в богатые десятки тысяч человек, но и явственно свидетельствовало, что позиции Константинополя уже утратили свою несокрушимость. И ни падение завоеваний крестоносцев на Балканах, ни восстановление империи Палеологами не придавали ей уже ни тени блеска прежнего величия. Величайший город, о стены которого, волна за волною, разбивались валы из нашествий варваров, арабов, турок и нормано-русов, пал под натиском отрядов христиан! Все это означало, что империя, неумолимо сокращавшаяся по своим размерам, переставала уже быть убежищем для тех, кто сохранял культуру в продолжении эпох, и многие из них перебираются в ближайшую страну, несущую влияние западного Рима, - непосредственно в Италию.

Развитие Италии являло собой процесс, находившийся в обратном, противоположном отношении с Византией. Чем более ослабевает и хиреет Византия, тем, наоборот, сильней и динамичней развивается сама Италия. И Византия в этом отношении несколько напоминает слишком строгого учителя, который, обучив воспитанника, далее, скорей, уже мешал его развитию. И вот ученик, возненавидевши учителя, стремился как можно быстрее сбросить ненавистное давление и приобрести свободу.

И окончательно этот процесс решается в 1204 году, когда сами итальянцы, во главе с дожем Венеции Дандоло, на венецианских кораблях сумели «навести» на Византию половину рыцарской Европы. Начиная с этого момента, византийская империя уже перестает быть конкурентом для Италии, особенно Генуе и Венеции, и превращается, скорее, в поле для обогащения и завоеваний итальянского патрициата.

Но, однако, параллельно и в единстве с этим, происходит, как обычно, усиление и возрастание культурного влияния побежденной стороны. Тринадцатый век стал эпохой интенсивного развития итальянского искусства и культуры, положив начало наступлению периода Ренессанса, - Возрождения. А уже в XV веке, когда солнце Византии в полной

мере уходило на закат, в Италии во всю цвели искусство и культура кватроченто (Лазарев, Подвойский, Ласкин, 2015).

Специфика эпохи Возрождения в Италии, представившей собой самое яркое цветение, развитие католической культуры под влиянием античности, принципиально заключалось вовсе не в сфере искусства, как это, по большей мере, принято считать. В основе Ренессанса, прежде всего, - специфическое отношение к человеку, как к универсальному, Богоподобному началу и феномену, которое воспроизводит, в сущности, античную систему «человек, как микрокосм, являет собой отражение и воплощение макрокосма». Ренессанс, - единственная, в сущности, в истории Европы периода христианства, уникальная эпоха, когда в центр культуры и мировоззрения был поставлен человек. После периода длительного, долгого господства церкви, утверждавшего ничтожность человека по сравнению с Божественностью высшего начала, Ренессанс вновь обозначил роль и место человека в мире и по отношению к миру и природе, как «малого Бога». Этот явно выраженный антропологизм, поставивший в центр изучения и мировоззрения человека и присущие для человека интересы, безусловно, непосредственно не мог быть как-либо почерпнут и получен на основе христианского средневекового мировоззрения. Здесь требовалось непосредственно влияние иного, собственно античного характера, которое могло являться только лишь наследием культуры, прямо и системно сопряженной с временем античности, и сохраненной под влиянием существовавших в Византии философских школ. А главной деятельностью этих школ являлась практика формирования и развития личности, - универсального и гармонично развитого человека, как объединявшего в себе многообразие свойств и способностей (Лосев, 1978; Лазарев, 2014).

Не отрицая несомненного таланта, следует признать, что явный и особо проявившийся универсализм способностей, который характерен для творцов эпохи Ренессанса плана Микеланджело, Челлини или Леонардо, когда пребывание в различных сферах творчества, искусства и науки не только не распыляет силы, но, как бы, суммирует и умножает свойства и способности, реализуя некий синтез, позволяя добиваться

гениальных и великих результатов, представляет собой явственный итог особой философской практики, включая, разумеется, и педагогику. Если обычная и характерная универсальность для таланта представляет собой деятельность в разных областях при том, что, в случае возможности сосредоточенности на одном из направлений, результаты могли были быть бы и намного лучше, то здесь можно наблюдать совсем иной процесс. Способности и результаты деятельности как бы умножаются, суммируются, достигая наивысшего порядка и характера. По сути, многоплановость реализуется в единстве на том уровне, который бы нельзя было достичь при непосредственно узко профессиональном взгляде. Это означает, что для данного развития способностей должен присутствовать подход и взгляд на человека в целом, с точки зрения антропологизма, а не с точки зрения выполнения социально-профессиональной функции, задачи. И, конечно, должны так же быть реализованы и технологии, способные достичь желаемого результата. И, что характерно, за эпохой Ренессанса и Барокко универсализм подобного порядка уже, в сущности, практически больше не проявлялся.

Сущностная роль эпохи Возрождения заключалась в том, что, будучи ориентирована на человека, она руководствовалась и методологией, и непосредственно практическими технологиями в их единстве, позволяющими достигать желаемого результата. Главное, - она была нацелена на изучение и совершенствование человека, в чем усматривала свою высшую, центральную задачу. Человек впервые в христианском мире полагался в качестве объекта непосредственно научно-философского анализа. И, наряду с тем, существовали так же технологии, способные реализовывать его развитие и совершенствование в разных областях.

Универсализм, как правило, рассматривался в плане результата слабого развития научного познания, однако представляется весьма сомнительным, что бы, в подобном случае, он мог способствовать столь выдающимся научным результатам. И, по крайней мере, эта точка зрения никак не согласуется с самим характером научных достижений, позволяя в полной мере полагать, что фактор универсализма

представлялся отражением так же других причин и, в дополнение к тому, сам по себе еще способствовал развитию познания. Результативность непосредственно определялась синкретизмом в следствие античного научно-философского влияния, что лишний раз свидетельствует о характере и эффективности полученной в эпоху Ренессанса подготовки. Синкретизм античности, правда, в весьма урезанной влиянием христианства форме, получает проявление в эпоху Ренессанса и реализуется в лице технологических моделей, разработок и конструкций, очень близких периоду эллинизма. За синкретизмом непосредственно располагались технологии поздней античности, в той ровно мере, как для понимания и выявления их был необходим сам синкретизм, явивший собой результат влияния философских школ угасшей Византии. Именно аспект технологического достижения строительных идей и принципов поздней античности в лице здания Пантеона в Риме стал конкретным отражением и доказательством культуры Возрождения - Ренессанса.

Но, однако, при признании влияния в лице архитектурного начала, почему-то упускается из вида степень непосредственно технологической взаимосвязи ситуации поздней античности и Ренессанса, проявлявшаяся далеко не только в отношении самой архитектуры, хотя, впрочем, в этом плане она представлялась, очевидно, наиболее наглядной. Данное влияние охватывало собой разные сферы, хоть и не везде столь явно проявилось или сохранилось в такой мере, как в монументальном зодчестве, осуществляемом на уровне заказа государств и папского престола. И, в конкретном плане, знаменитые изобретения Леонардо представляются осуществленными не без определенного влияния позднеантичных разработок с соответственными изменениями, как и знаменитый купол Брунеллески не являлся прямым отражением и подражанием Пантеону в Риме, но так же привнес и новые архитектурные черты. Без сомнения, войти в одну и ту же реку через тысячу минувших лет было принципиально невозможно, просто неосуществимо.

И, сообразно, при наличии признания феномена византийского культурно-философского, научного влияния, не

уделяется, при том, внимания самой возможности влияния технологического плана. Очевидно, это было связано как непосредственно с недооценкой достижений эллинизма, так и с пониманием консерватизма самой Византии, не сумевшей в должной степени использовать на практике позднеантичное наследие в относительно широкой степени и форме. Но, однако, упускается из вида, что как раз консерватизм империи способствовал сохранности античных разработок и идей. Не обладая должным уровнем развития системы социальных отношений для реализации наследия эпохи эллинизма, Византия, в снятом виде, в то же время, сохраняла, сберегала его для последующего времени. А уже, возможно, следствием недооценки достижений и влияния самой Византии и эпохи эллинизма выступает общая недооценка разработок периода Ренессанса и Барокко, так же, к слову, не имевших непосредственно широкого распространения (Вёльфин, 2004).

В целом, следует признать, что уровень развития технического знания и в эллинизме, и в эпоху Ренессанса был заметно выше, чем нам это представляется сегодня, а характер передачи самого технологического знания заметно более результативен, продуктивен. Близкая модель сознания на основе синкретизма неизбежно порождала общность интересов и модель мышления, воплотившуюся, сообразно, в форме разработок и изобретений.

Удивительная степень глубины и эффективности научных разработок, на многие столетия опередивших свое время, ни в какой возможной степени и мере не способна являть результат несовершенства и несостоятельности методов научно-философского познания, а, напротив, представляет собой результат их, непосредственно, особой эффективности. А малая степень реализации на практике, - прямое следствие «опережения времени» и неготовности системы отношений в обществе для применения идей и разработок. Но это отнюдь не служит указанием на их неэффективность.

Крушение идеалов Ренессанса порождало снова ощущение зыбкости и кратковременности бытия, столь характерное для мрачного, сурового Средневековья. Но только тогда для человека открывалось утешение в вере,

поколебленное под влиянием ожившего дыхания античности. Но, однако, Возрождение в полной мере пробудило силы человеческого жизнелюбия и радость жизни, а поэтому вернуться в период Средневековья вновь уже не представлялось в должной степени возможным. И определенным синтезом, или, вернее, паритетом двух отмеченных эпох стало Барокко, как культура утверждения и стремления к удовольствию и наслаждению в виду столь краткого момента пребывания человека на земле. Барокко смогло сделать вывод из крушения идеалов Ренессанса, но сей вывод был уже, по существу, совсем иным, чем это можно было наблюдать в Средневековье. Вместо подчинения своей тяжелой доле светское влияние и радость бытия сформировало установку на веселье, ощущение «праздника, который всегда с тобой», но который, в то же время, всегда может оборваться, завершиться. Или же «моменто мори». Но необходимо помнить вовсе и отнюдь не для того, что б сохранять смирение, а, совсем напротив, - что бы, не теряя времени, как можно больше и сильнее веселиться.

Ощущение конечности и быстротечности всего вокруг придало этой культуре и архитектуре совершенно особую экспрессию, эмоции, в которых радость жизни органически сменяется трагизмом. По сравнению с величавым и монументальным, гармоничным Ренессансом, период Барокко неустойчив, экспрессивен и парадоксален, как надломленная фаза бытия культуры, и, в этом надломе, заключается начало поиска, оригинальности и ощущения пограничного баланса. Экспрессивность отражала кризис ренессансного мировоззрения и начала, представляясь в общей, равной мере порождением эпохи христианства и, одновременно, в не меньшей и определенной мере, так же, - выступая в качестве реакции на недостижимость цели, идеалов Ренессанса.

Осознание и переживание человеком краткости момента бытия при остром ощущении наслаждения жизни сделали его не расположенным к системе ценностей и интересов государственного плана и масштаба, обратив в сторону личных, индивидуальных и отдельных интересов эмоционально-чувственного уровня. Общая экспрессия культуры породила динамичный и парадоксальный стиль Барокко и, одновременно,

вместе с тем, - проблему самоликвидации и угасания целого ряда государств и стран, которые подпали под ее серьезное влияние. Так, например, та же Италия и Речь Посполитая прекращают период существования в форме независимых стран, оказываясь разделенными соседними державами.

Но, одновременно, ощущение конечности земного бытия и радость жизни не способны были очень долгий период существовать одновременно, параллельно, вместе. Если жизнь все же прекрасна, то велик соблазн и намерение ее продлить, что открывало простор поискам возможного научно-философского решения. И, особенно, тем более, что догмы церкви уже не имели столь серьезного, глобального значения, влияния, а процесс развития науки, обозначенный и заданный в эпоху Ренессанса, было невозможно запретить, остановить.

Специфику научного мировоззрения Барокко проще рассмотреть и оценить при помощи анализа сферы искусства, в частности, - архитектуры, в наиболее наглядной и доступной форме воплощающей особенности мировосприятия эпохи. Характерная стилистика Барокко, обладавшая экспрессией и динамизмом, утверждала и подчеркивала принцип иллюзорности и призрачности человеческого бытия, объединенный с ощущением радостности жизни и веселья. Стиль Барокко придает экспрессии явно завышенную роль, значение, разрушающую ощущение гармоничности, незыблемости бытия. Этот весьма тонкий стиль парадоксально отличался исключительно оригинальными архитектурными решениями, призванными подчеркнуть изменчивость и иллюзорность жизни, мира, в частности, - двойными потолками в некоторых дворцах Сицилии, когда через один, прозрачный потолок просвечивал другой и создавал эффект особой глубины, изменчивости и игры отделки и рисунка. С изменением положения человека изменялся, сообразно, и декор.

И, при этом так же следует отметить, что сама стилистика Барокко просто изобиловала исключительно оригинальными архитектурными и, сообразно, инженерными, конструкционными решениями, без которых непосредственный полет фантазии вряд ли бы стал осуществим когда-либо на практике. Понятие оригинальности и необычности практически

стало синонимом стиля Барокко, и творившие в нем архитекторы просто изыскивали новые, оригинальные конструкционно-инженерные решения, способные претворить в жизнь самые парадоксальные, невероятные и интересные идеи. Д. Бернини, Борромини, Гуарино Гуарини, Фелиппе Юварра и другие представители архитектурных школ Италии второй половины XVII - первой половины XVIII века создали архитектурные решения, явно выходящие по своей сложности и стилистической направленности за пределы Ренессанса. И, при этом, точно так же, как и Ренессанс, Барокко непосредственно предполагало ситуацию синтеза искусств (Вёльфин, 2004).

Несомненно, что такой полет фантазии художника вполне естественно предполагал определенную свободу обращения с ордером, - основой ренессансного искусства, - что, по сути, так же отражало принцип человеческой свободы и наличие феномена стихийности, случайности, столь значимого после завершения Ренессанса. Человек снова почувствовал себя простой песчинкой мироздания, но, вместе с тем, он, все же, еще не желал сдаваться, просто подчиняясь обстоятельствам.

Непосредственно барочная архитектура органично, характерно отличается вариативностью, предполагая фантазийное разнообразие решений даже в ущерб ордерному плану и решению. В данном отношении, по своей сложности она принципиально не сопоставима со сложностью архитектуры Классицизма. Для сооружения зданий в стиле Барокко нужно обладать прекраснейшей фантазией и, в дополнение к тому, - быть превосходным, творчески ориентированным инженером, на ходу способным находить решение конструкторских проблем.

Представленные и рассмотренные характерные особенности стиля и мировоззрения Барокко, черты деятельности архитектора в процессе возведения и отделки зданий позволяют заключить, что данная эпоха открывала и предоставляла исключительно благоприятные условия для творческой свободы человека, позволяя ему экспериментировать и находить чрезвычайно необычные решения. Будучи подпитываема состоянием экспрессии и эстетизма, наука продолжает интенсивно развиваться в период

Барокко и выходит на новый рубеж, используя как сами наработки и идеи Ренессанса, так и специфичность мировосприятия новой эпохи.

При анализе и осмыслении наследия эпохи Барокко обращает на себя внимание не только явный универсализм воззрений и систем, но так же их естественнонаучная, практико-экспериментальная ориентация. В отличие от Ренессанса, связанного с передачей, восприятием исторического опыта и ориентированного на античность, период Барокко оказался обращенным в поиск и эксперимент, и, вероятно, вовсе не случайно именно в конкретный период процесс развития экспериментального познания и изучения природы обретает исключительно высокое развитие.

Величайшие умы эпохи Маньеризма и Барокко представляются не только основоположниками нового, научного мировоззрения, но и вполне рассматриваются в качестве носителей идей и разработок, вполне применимых в отношении практики. Здесь оказался поколеблен даже сам авторитет античности, и много, поливариантный поиск происходит в самых разных областях. Универсально и с практическим акцентом развивают и реализуют свою деятельность Г. Галилей, Р. Декарт, В. Г. Лейбниц, И. Кант, Х. Вольф, Л. Эйлер, А. Ван Левенгук, семья Бернулли, сэр Кристофер Рен и полумифический граф Сен-Жермен. Общая результативность поиска определялась элементом и началом синкретизма при наличии свободы и экспрессии, которые и побуждали человека к поиску нетривиальных, нестандартных, с точки зрения традиции, решений. Ренессанс с его античной информационной составляющей еще не окончательно изгладился из памяти, но, в то же время, он уже и не довлел своим авторитетом над сознанием эпохи, позволяя, при опоре на имевшиеся достижения, двигаться, развиваться дальше. И, одновременно, экспрессивность, эмоциональность стимулировала поиск, связывая его непосредственно с началом и идеей человеческого интереса.

Но, и, вместе с тем, однако, главная особенность Барокко, по сравнению с последующим периодом, заключалась в изначальной ориентированности на человека, антропологизме,

что, конечно, в много большей мере роднит и сближает его с периодом Ренессанса, чем с той же эпохой Классицизма. И особо характерно в этом плане творчество Рене Декарта, - не только философа и математика, но и основателя психофизиологии, на многие века определившего характер эволюции психологической науки в целом. Если бы произведения Рене Декарта изучались более внимательно, то можно было бы заметить, что его воззрения в сфере эндокринологии, к примеру, были непосредственно осмыслены только в конце XX века, а их реализация на практике лишь только начинается в сегодняшнее время. Но, увы, - в медвузах не преподают историю философии, в то время, как на гуманитарно-философских факультетах на эти идеи и практические разработки смотрят, как на «заблуждения философа» и, по определению, отвергают, - они недостаточно абстрактны. Задача в том, что бы иметь возможность понимания философии Декарта в целом, но здесь явно всплывут ее «ненаучные» основы (Коменский, 1955)

Другим ярким представителем эпохи Барокко выступает величайший чешский педагог Я. А. Коменский, которого отечественная историко-педагогическая мысль рассматривала, как фигуру «переходного характера» от Ренессанса к периоду Просвещения. Та простая мысль, что чешский педагог являет собой выражение и отражение вполне самостоятельного исторического периода, представлявшего собой влияние Барокко, очевидно, оказалась слишком сложной… Я. А. Коменский, на основе взглядов и идей которого педагогическая мысль существовала в продолжении ряда столетий вплоть до периода современности, центральным своим принципом рассматривал природосообразность, как уподобление и соответствие характера процесса обучения и его этапов базовым закономерностям природы. Разумеется, такой подход вполне возможно полагать, как «ненаучный», но дело в том, что именно на нем основана научная педагогическая мысль и существующая на сегодняшнее время модель обучения, - классно-урочная система. К слову, как и непосредственно наследие великого Декарта, общая модель Я. А. Коменского намного обогнала и опередила свое время и была реализована

лишь в конце XIX века, когда, в целях введения массового обучения, вдруг «вспомнили» о его разработках. Интересно в этой связи, в какой мере «ненаучным» по своим основам может быть подход, не только обеспечивающий эффективный и высокий результат на практике, но и, одновременно, служащий основой для науки и научного познания?

Рассмотрев влияние эпохи Ренесанса и Барокко в отношении трансляции античного начала и мировоззрения, вернемся теперь, все же, снова к Франции XVII века. Следует отметить, что, при всем величии фигуры короля Людовика XIV, XVII век Франции произвел на политический Олимп еще одну фигуру, знаковую роль которой был не в состоянии умалить даже блестящий век Версаля. Речь пойдет о наиболее загадочной фигуре властной и официальной Франции эпохи первой половины XVII века, - знаменитом кардинале, герцоге Армане дю Плесси де Ришелье. Этот относительно безвестный изначально по рождению дворянин сумел за двадцать лет вывести Францию к основам наступления «просвещенного абсолютизма», создав непосредственный фундамент для блистательной монархии. И трудно назвать сферу, где бы ни был обозначен и представлен его явный интерес. По существу, эпоху Франции XVII века начинает грозная и мрачноватая фигура кардинала, а заканчивает, - светская, блистательная миссия Людовика XIV. Именно герцог Ришелье, служивший отцу «короля - Солнце» Людовику XIII, был мировоззренческим, духовным отцом самого Луи XIV.

Из числа многих других деяний кардинала, не считая его полу-романтических «сражений» с мушкетерами Дюма, необходимо выделить создание Французской королевской академии наук, известной так же под название «Академии бессмертных» - в сущности, научного подобия Версаля. Эта академия являла собой первую и уникальную, безпрецендентную попытку реализовать объединение ученых в целях их служения интересам и задачам государства. До этого времени подобные научные объединения были весьма спонтанны, а исследования связаны с реализацией научной деятельности, исходя из интересов самого ученого и видения им перспектив научного развития. Такой подход, конечно,

открывал простор развитию и поиску научной мысли, но, одновременно, создавал так же финансовые трудности, поскольку все решение экономических проблем было возложено на самого ученого и щедрость меценатов.

И, конечно, в этом плане, общая идея кардинала оказалась крайне благотворной, - он, по сути, избавлял ученых от финансовых вопросов, позволяя им сосредоточивать внимание на самой научной деятельности. Без сомнения, ресурсы Франции значительно превосходили средства меценатов, не упоминая уже о финансовых возможностях самих ученых. Академия, как некий «клуб ученых», позволяла реализовать научное общение, обмен идеями, что благотворно сказывалось на развитии самой научной мысли.

В сущности, благодаря реализации идеи академии, великий кардинал создал основу для научного, экономического и культурного развития и превосходства Франции, сделав огромный шаг в ее централизации посредством утверждения и поддержки интеллектуализма. И разобщенные, раздробленные силы скромных итальянских академий не могли идти в сколь-нибудь близкое и очевидное сравнение с возможностями королевской академии наук в Париже.

Но, одновременно, финансируя науку, приближая ее представителей к системе власти, Ришелье лишал сферу науки непосредственно свободного развития. Благодаря созданию академии, он перенес вектор эволюции, развития науки на проблемы государства. Ученые должны были исследовать лишь сферы, интересные и нужные, необходимые с позиции государства - Франции. Государство же, вполне закономерно, интересовали более проблемы самосохранения, а не человека и его развития. И, начиная с этого момента, в области науки утверждается приоритетность социально-государственного интереса, как ее ориентированность на проблемы социума, а не на проблемы и вопросы человека.

Эта революция в науке, по значению весьма сопоставимая с Французской революцией 1789 года, привела к замене антропологической направленности знания направленностью социально-государственной. Меняется сам круг проблем и их характер. Но, принципиально главное, -

меняется так же и сама суть предлагаемых подходов. Вместо изучения человека в целом, как модели отражения вселенной, утверждается подход к его анализу, как частного и производного от социума, государства. Соответственно, сам человек в науке будет с этого момента изучаться и рассматриваться уже как бы в некоторой мере «по частям». Сама проблема человека, с этого момента, постепенно начнет становиться как бы частной, а наука, исходя из общего значения антропологии, - проблемы человека, - прикладной. Очевидно, что такой подход, в определенной мере, тормозил процесс развития науки, потому что ставил направление ее развития в зависимость от нужд и интересов государства, не учитывая, в должной мере, внутреннюю логику развития самой научной мысли.

Этот феномен, который позже будет назван и определен процессом дифференциации в науке, полностью изменит подход к изучению и пониманию человека, породив сосредоточенность на сфере социальной жизни в философской мысли Франции XVIII века. С этого момента человек, как целое, практически перестает быть непосредственным предметом и объектом для научного, научно-философского анализа и уступает свое место обществу. Проблемы социального характера становятся «научными», престижными, и их анализ, разработка, обсуждение все в большей степени волнует «просвещенную» часть населения во Франции, в то время, как сама проблема человека очевидно меркнет в их сознании. И лучшие официальные научные умы сосредотачиваются над проблемой совершенствования общества, вполне естественно рождая ситуацию, которая приводит к 1789 году.

Естественно, такой подход просто не мог не вычленить в роли центрального, главнейшего тезис о социальной сущности, природе человека. А, естественно, - для улучшения жизни, получения удовольствия с позиции мировоззрения Франции дело было уже исключительно за малым, заключаясь в изменении условий в социуме. Так формировалась революция, заботливо взлелеянная «просветителями» и взошедшая на ниве социально-философского познания.

Сам «король - солнце» Луи XIV только продолжает и, в

определенной мере, завершает линию политики, намеченную в свое время кардиналом Ришелье, что получает отражение в лице характера культуры и искусства в целом. Перенося вектор развития науки на проблемы и задачи государства, «король-солнце», завершает то, что было начато великим кардиналом Ришелье и что он не успел закончить. Только король Франции распространяет данную политику по отношению ко всей культуре государства. Вся культура, и наука, и искусство должны были, с этого момента, непосредственно работать на систему интересов государства, как на целое и общее, и возвеличивать единственного человека, - самого монарха Франции, систему королевской власти в целом, - что, соответственно, предполагало изменение их характера по сути. А переключение культуры и науки непосредственно на интересы государства органически предполагало изменение их характера по сути.

Благодаря целенаправленной политике, объединению ресурсов государства, созданной идеологии и, соответственно, влиянию искусства Франция во второй половине XVII века достигает выдающихся успехов во всех направлениях системы социальной жизни, сохраняя свойственный ей централизм. С правления короля Луи XIV, отвергнувшего проект возведения восточного фасада Лувра знаменитого Бернини и инициатора строительства Версаля, непосредственно берет свое начало «золотой век» Франции в сфере искусства и культуры, когда это государство достигает максимальной степени авторитета и влияния в Европе, исключая, разве что, довольно краткий и военный период правления Наполеона I. Именно с эпохи короля Луи XIV Франция перенимает пальму первенства в Европе в области искусства и культуры, превращаясь в признанного лидера, законодательницу вкусов и мировоззренческих основ. Политика мобилизации ресурсов богатейшей, на то время, территории Европы под эгидой королевского начала и влияния обеспечила стремительный подъем культуры и искусства, придав Франции и законный статус лидера в глазах всего цивилизованного мира и, в немалой мере, послужив основой для чрезвычайной популярности научных и общественных идей.

А затем уже французскую культуру, столь удобную в

целях правления и повышения общей статусности власти, стали непосредственно перенимать монархи и князья практически по всей Европе, не желавшие выглядеть заметно хуже по сравнению с «законодательницей мод». Причем, на социальные идеи Франции закономерно так же возникает мода, мало чем отличная от интересов и пристрастий в области искусства. И, в свою очередь, по всей Европе, под влиянием очарования прекрасной Франции, распространяются научные и философские идеи и концепции, приобретая исключительно широкий, массовый характер.

Почти веком спустя после создания Академии, в 1718 году, в ее стенах окажется российский царь Петр I Великий, оценивший по достоинству возможности творения кардинала Ришелье, как института управления наукой и научной мыслью. И, по возвращении в Петербург, организует в 1724 году Академию наук в России. Эта мера станет первым важным шагом на пути развития русской науки и, одновременно с этим, - первым шагом повторения судьбы монархии во Франции.

Когда прежде Р. Декарт и Ф. Бэкон вели речь об объективности научного познания, то они не рассматривали и еще не пробовали реализовать начало массовости в отношении науки. Объективность представляла собой только предпосылку для распространения знания, а ее главной, основной задачей полагалась истинность, научность, достоверность. Со времени правления короля Луи XIV в корне изменился вектор в отношении развития науки, и она, приобретя направленность на общество и социальные процессы и начала, стала утверждать идею, принцип массовости. Будучи взаимосвязана с культурой и аспектом, интересом социального порядка, сфера собственно научного познания, поддержанная осознанием престижности системы королевской власти, получает быстрое распространение и развитие в представленном ключе.

По существу, Луи XIV успел сделать намного больше, чем просто усилить ситуацию авторитета и влияния королевской власти. Он сменил направленность науки и культуры, сделав Францию общекультурным лидером Европы, потому что мощное централизованное государство просто не сопоставимо по своим возможностям с ресурсами хотя не

совсем бедных, но маленьких герцогств или королевств. И, соответственно, используя эти ресурсы и влияние, он фактически распространил культурное влияние Франции на государства почти всей Европы, в том числе Россию, изменив подобным образом характер европейской жизни, моды и культуры в целом.

В области архитектуры стиль Барокко весьма неожиданно сменяет Классицизм, который, разумеется, не смог в полномасштабной мере избежать барочного влияния, поскольку Франция была на тот момент единственной страной, предпочитавшей Классицизм влиянию «законодательницы мод», - Италии. Именно в барочном варианте Классицизма, к слову, строил здания знаменитый русский зодчий В. И. Баженов, проходивший обучение во Франции у Шарля де Вайи.

Архитектурная доктрина Классицизма была строже, чем Барокко, и всецело ограничивалась ордерными формами, началом. В данном случае, экспериментов и разнообразия идей, фантазии, столь характерных и присущих для Барокко, в принципе не наблюдалось и не допускалось. Классицизм, сравнительно с Барокко, не вариативен, - главная задача заключалась в сохранении и поддержании пропорций при наличии выбора из четырех - пяти центральных вариантов ордеров.

В целом, концепция классицистического плана много проще по своей природе, чем Барокко, она как бы заметно более шаблонна и консервативна. С точки зрения построения сооружений, Классицизм заметно и намного более линеен и предполагает простоту и завершенность, «ясность» форм.

Но, одновременно, этот стиль заметно также менее затратен, чем Барокко, - это наиболее недорогой из «элитарных» стилей и, одновременно, самый дорогой из всех стилей демократичных, чем, соответственно, в немалой степени определялась его предпочтительность для массовой застройки центра городов. Он, в равной степени, способен обеспечить представительность и оказать влияние посредством ассоциативного начала, охватив постройками достаточно обширные пространства при умеренно-разумной дороговизне затрат. Не случайно стилистические вариации на тему

Классицизма доживают в ряде стран до второй половины XX века.

Примечательно, что Классицизм, как стиль, смог все же сохраниться после революции во Франции 1789 - 1793 годов, что представляется свидетельством отсутствия его привязки к непосредственно дворянскому сословию. Он не воспринимался, как дворянский стиль, и был ассоциирован с системой управления государством и верховной властью. А свое «дворянское» значение Классицизм получил лишь потому, что основная роль в системе управления принадлежала исключительно дворянству. Но само дворянство выступало только в роли инструмента управления, тогда как Классицизм являл собой основу идеологемы власти. Он, в свое время, был основан, создан в период правления Людовика XIV в целях централизации и развития Франции и привлечения дворянской фронды к управлению государством. И, соответственно, продолжил дальше свою историческую роль и миссию после того, когда дворянство уже покидало место на арене государства (Обломиевский, 1968).

Эстетически архитектурная система Классицизма лишена экспрессии, динамики. Ее идея, - в утверждении пропорций и гармонии, посредством ордера символизирующих идеал и идеальное начало в человеке. В сущности, архитектура Классицизма утверждает некий социоприродный норматив, это архитектура нормы, и, конечно, норма, в данном плане, по определению, первична, безусловна. В этом отношении и плане, Классицизм заметно более формален, чем Барокко, подменяя живость, экспрессивность и богатство форм системой ордерной модели.

Следует отметить, что характер культуры Барокко, применительно к самым различным сферам, по определению, значительно сложнее, многограннее, чем непосредственно классицистической. Он менее жесткий, в меньшей мере подчинен канону и нормированию, и вариативен, поливариабелен. Предоставляя много больше степени свободы индивиду, он располагает человека к творчеству, интерпретации, и поиску новых, необычных, неожиданных решений. Проявление креативности Барокко в большой степени

являлось обусловленным присущей для этой культуры эмоциональностью и экспрессивностью, что стимулировало интеллектуальный поиск и инсайт, способствуя развитию динамичного и нестандартного, неформального мышления

Стремление Барокко к необычному, парадоксальному и креативному архитектурному решению отчетливо прослеживается, например, в архитектуре преимущественно итальянских школ и мастеров, к примеру, Гуарино Гуарини или же Ф. Юварры. Парадоксальность, необычность зодчества и оформления интерьеров зданий отражает представление о быстротечности и иллюзорности человеческой жизни, пребывания в этом мире, что, в свою очередь, являет собой мощный стимул, импульс поиска путей преодоления подобной ситуации. В органическом единстве с свойственной Барокко креативностью, такое понимание и видение мира представляло собой важное условие и стимул для развития научного познания и постижения человека, органически нацеливая разум на решение антропологических проблем. И, соответственно, вполне возможно и естественно считать, что, проявляясь в отношении всей культуры в целом и, особенно, по отношении к архитектуре, связанной с математической, технической основой, данная специфика Барокко получала отражение в сфере науки в целом.

В свою очередь, стиль Классицизм был непосредственно как бы «зажат» в канон и ордер, что не позволяло реализовать полет фантазии, экспрессии, активизировав мышление и поиск необычного, инвариантного решения, и иссушало творческую мысль, наполнив ее неким состоянием и содержанием академизма. И искусство, и наука развивались и существовали как бы строго «по канону», в соответствии с отобранными образцами и направленностью.

Классицизм являет собой характерную культуру социального форматирования личности, которая в архитектуре отражается посредством ордерного принципа. Классицизм, - это культура общего, он непосредственно «нормирует» и структурирует пространство в отношении человека, подчиняя его ордеру, как нормативу, «общему». Ордер, в идеале, - это отражение и воплощение идеи соответствия системе и началу

социальной нормы.

При всем соответствии античности и ренессансу, ордер в Классицизме отличается принципиально тем, что не несет в себе свободы. В нем нет ни эстетизации функционального начала, как в античности, ни утверждения свободы и величия человека, как в культуре Ренессанса, или творческого поиска Барокко. Хотя он и является приближенным к античным образцам, и это создает определенную иллюзию борьбы за утверждение начала человеческой гармонии, но, однако же, на самом деле, возвращение к античному аналогу, прообразу имеет, в принципе, другое содержание, посвященное совсем не человеку, а «вписанию», включению его в контент общественной системы. Стройные и строгие ряды классицистических и, в еще большей степени, позднеклассицистических, ампирных колоннад непосредственно символизируют общественную управляемость, организацию системы.

Ежели в Барокко экспрессивный поиск вариантов при решении задачи и интерпретации являет собой самую суть и основу содержания культуры, позволяя реализовать разнообразие, богатство, то при Классицизме предстает формальная гармония, как некий достижимый и конечный, уже завершенный идеал. На деле же, - суть явный, жесткий формализм системы, у которой пройден и истрачен весь потенциал развития.

Свобода и разнообразие, многообразие Барокко явственно прослеживалось в характерности отделки и декора, где, по сути, не существовало нескольких подобных, однотипных в полной мере элементов. И колонны, и декоративные детали отличались, делаясь вручную, обладая индивидуальным проявлением. И даже маски над замковым камнем в окнах были индивидуальны и не повторяли непосредственно одна другую. А Классицизм реализует принцип однотипной повторяемости форм, колонн, которые отстроены, построены, как будто полк, пришедший на парад, не говоря уже об однотипности деталей мелкого, декоративного масштаба и порядка.

В образе ряда колонн, пусть гармоничных, но, однако, в то же время, совершенно однотипных, идентичных, и сокрыт

реальный смысл классицистической культуры, как ориентированной не на человека и его гармонию, а на реализацию идеи управления обществом и человеком. Где каждый элемент, колонна, маска, горельеф, являясь совершенными, одновременно не являются оригинальными и могут быть в любой момент заменены аналогичными другими. Ценность, сообразно, представляет только здание само как целое, ассоциируя в себе систему государства. Все другие элементы, в сущности, не выделяясь в отношении друг друга, выступают в плане только лишь частей и дополнения км этой основе.

Вполне естественно, что утверждение идеи Классицизма, в некоторой степени, являло собой отрицание общей экспрессивности Барокко, мало согласуемой с гармонией античности. Но, в то же время, Классицизм, избавившись от соответственных барочных «наслоений», переходит затем, соответственно, в другую крайность. Собственно, стиль Классицизма, при его стремлении к гармонии, через свою формальность выступает в плане отрицания гармонии, поскольку в малой степени учитывает эмоционально - чувственную сферу личности. Если Барокко непосредственно транслирует культуру Ренессанса, в свою очередь, основанную на влиянии эллинизма, неоплатонизма в частности, то Классицизм, при всей его нацеленности и настроенности на античность, данную культуру формализовал, и перенес интерес с человека на общество.

Классицизм - это культура, изначально ориентированная на интересы и задачи государства, полагающая себя с точки зрения утверждения идеи и начала целого и общего, как социального. Поэтому вполне естественно, что Классицизм принципиально утверждается и постулируется в качестве культуры, утверждающей идею «просвещенного монарха и монархии», а не реализации задачи просвещения по отношению к самой личности и человеку. (Обломиевский, 1968).

Но то, что предпочтительнее для системы управления обществом и государством, еще вовсе не является подобным в отношении человека. Классицизм не озадачен разрешением проблемы человека в антропологическом ключе. У него для

этого, по меньшей мере, нет и не присутствует мотива, основания, к примеру, - знаменитого «моменто мори», как это имело место, например, в том же Барокко, выступающего в роли стимулятора научного познания в конкретном отношении.

Но, причем, влияние Классицизма получает проявление не только относительно сферы культуры, но и, в том числе, сферы науки, так же составлявшей, представлявшей собой непосредственный контент и содержание эпохи. Причем, если характер изменения культуры, в целом, справедливо и закономерно признается всеми, то по отношению к самой науке вывода подобного характера не наблюдается. А сами тенденции, которые присутствуют в развитии и эволюции научного познания начиная с середины XVII века, представляются и полагаются простым развитием подходов и влияния идей Ф. Бэкона и Р. Декарта.

Формализация, присущая культуре Классицизма и ее оторванность и опосредованность от живых начал и родников античного влияния отчетливо заметно и прослеживаемо на примере обучения в классической гимназии. Система подготовки и формирования человека в рамках Классицизма полагала своей базовой основой гимназическую модель образования, акцент в которой делался на изучение гуманитарных дисциплин и математики. В своей основе, это была измененная со временем модель образования Аристотеля посредством изучения мифологии, литературы и, конечно, древних языков. При изучении Аристотеля необходимо разделять его научно-философские воззрения и подходы к обучению, которые носили массовую ориентацию и отражали веяния эпохи эллинизма. Но, помимо «общего» позднеантичного образования, не стоит забывать, что Аристотель так же воспитал и Александра Македонского.

Основной акцент, согласно Аристотелю, был сделан на формировании мышления при помощи формальной логики, что не позволяло реализовать в необходимой мере синкретизм сознания и использовать резервы подлинно античного характера в развитии личности. С позиции воззрений современной педагогики, подобное образование вполне можно назвать воспитывающим обучением, но само воспитание, как таковое, к

сожалению, не являлось сильной стороной конкретного подхода. Активность развивалась только в отношении мышления, что было слишком узко для формирования универсальной и глубокой деятельности человека.

При этом, в качестве основы для развития и формирования личности рассматривалась непосредственно сама античная культура в целом, под влиянием которой ученик был должен двигаться по направлению к совершенству. Не смотря на факт наличия математики, гимназия носила непосредственно гуманитарную, культуро-ориентированную направленность, и была ориентирована на ознакомление с античной культурой в целом.

В сущности, как и в лицее Аристотеля, речь шла об обучении на основании мифологии и литературы, к которым, сообразно времени, прибавились история античности и пара древних языков - латинский с древнегреческим. Но ни методологии античности, ни непосредственно ее конкретных достижений в сфере технологий не рассматривалось, - о них даже, по сути, не упоминалось. Сами технологии формирования личности, реализованные в Византии и, так же, в эпоху Ренессанса, в процессе практике преподавания в гимназии не применялись. А обучение не имело индивидуального подхода и, по своей сути, было преимущественно массовым (Подвойский, Бутов, Оленев, Лазарев, 2012).

В некоторой мере, это было изучение античности, а отчасти, - и нечто просто как бы «об античности», на ее тему. При той степени ознакомления с культурой, относительно которой и происходило становление, развитие мышления, в образовании превалировала формально-гуманитарная направленность. В строгом значении, оно не было ни научным, ни фундаментально-философским, тяготея, в большей мере, к области культурологии или искусствоведения. Это собственно гуманитарное образование культуро-ориентированного плана и характера.

В результате, получился некий «идеальный социальный индивид», как человек, отстроенный по социальным меркам под конкретную модель правления, что позволяло сделать само обучение довольно массовым и широко распространенным.

Задача гармоничного развития и совершенствования человека Классицизм, по сути, не интересует, - в лучшем случае, возможно вести речь о достижении многосторонности в формировании личности. А главное являет социальный интерес и соответствие системе и началу социальной нормы. Для успеха нужно соответствовать определенному формату, - как это, по сути, все же, далеко от бесконечного разнообразия, многообразия Барокко!

Гармония при Классицизме переносится принципиально на саму трактовку общества, как общего, исходным принципом которого является правитель, государь, и обеспечивающий это состояние гармонии посредством просвещения и разума а, может быть, - божественного провидения и воли. Потому что непосредственно гармония, являясь постигаемой и вычисляемой, одновременно предстает пред нами в качестве явления высшего, сакрального порядка и характера. И сам правитель, так же, будучи «помазан Богом», в то же время, выступает актором разумной, просвещенной и ответственной политики, являя собой важный компонент системы управления государством. Гармония в общественном масштабе, - это упорядоченность и исполнение необходимых социальных функций со стороны власти и правителя, в чем скрыто его внутреннее алиби. Просвещение и Классицизм являют собой алиби со стороны центральной, светской власти на осуществление легитимности или же право легитимности ее правления. Власть просвещает и ведет к гармонии, и потому она имеет право оставаться, называться властью. Общим принципом существования и сохранения власти представляется рациональность, просвещенность управления. Она просто разумнее, умнее, «просвещеннее», и в этом, - ее ценность и значение (Корбюзье, 1976).

Но только постановкой тезиса «разумного» значения власти Просвещение, по существу, лишало монархический принцип правления его сакрализованной, божественной основы. Вера в справедливость и значение короля была основана на вере в Бога, отражением которой и являлась непосредственно сама система королевской власти. Монархическая власть, - всегда, по своему определению, власть одного, и смысл ее в том, что бы

суметь убедить общество, что этот один, - лучший. Но ведь и лучшим он был не всегда… По существу, сакральные основы власти не являют собой сферу, легитимную рассудку и практическому разуму, скорее даже напротив. И, даже, сколь бы ни был, в сущности, разумен сам монарх, но принцип управления не был рационален, и, с этих позиций, можно было найти более рациональную, разумную систему управления.

В подобном случае, вполне закономерно возникал вопрос, - почему власть короля разумнее, умнее? Просто потому, что она, - власть? Но кто ей обеспечил это знание, и есть ли оно у нее на самом деле? Если его нет, то кто ей предоставил право называться властью? Если она есть, как власть, то от кого? Если власть возможно полагать, определить, как просвещенную, то ей необходимо подчиниться. А вот если нет, - то уже зреют, созревают постепенно зерна, предпосылки революции. Власть, будучи не просвещенной, не умеет и не может, просто не способна управлять. То есть, - если просто она не рациональна в плане управления. И, в данном случае, сакральное божественное право и природа власти явно приносимы в жертву принципу рациональности и просвещенности правления. По сути, происходит замещение Божественного права власти на правление по праву собственно ее рациональному, разумному достоинству.

Идея «просвещенного абсолютизма» представляется попыткой и стремлением верховной власти к адаптации в условиях развития и роста буржуазного рационального сознания. В данном случае, ей было важно и необходимо оправдать свое существование наличием разумности и просвещенности. Но, предоставляя передышку и отсрочку, эта ситуация лишала власть сакральности идеи самого правления, в то время, как рациональность населения продолжала постоянно, неуклонно возрастать.

В итоге становилось очевидным, что такой подход и взгляд на власть в один момент когда - либо поставит ее за предел рационального начала. И она, когда-либо, покажется или окажется не полностью «разумной» или «просвещенной», как не соответствующей функции и назначению, что, вполне естественно, поставит, в свою очередь, вопрос о смене власти.

И, причем, не только о замене данного конкретного правителя, монарха, но и так же всей самой системы, или способа правления, организации, поскольку институт божественного права оказался не приемлем с точки зрения понимания рационально-буржуазного сознания и рассудка. По существу, эпоха Просвещения подложила мину, некое устройство исторически-замедленного действия, под институт монархии, который, с ходом времени, закономерно сдетонировал, взорвав, в виде цепной реакции, все монархическое здание Европы.

Проанализировав архитектуру Классицизма, соответственно, весьма понятно, что сама культура Классицизма открывала явно меньшие возможности для проявления свободы поиска, полета и фантазии научной мысли. По определению, она мало вариативна по сравнению с Барокко и стремится к упорядочению научной мысли в лоне социального пространства, - то есть, с точки зрения социума и с позиции других лиц и исследователей. Можно даже говорить, что она более конформна в этом смысле, плане. При этом, общая формализация принципиально не способствует началу поиска и проявления оригинальных и новаторских идей, поскольку ограничивает, даже просто нивелирует влияние эмоционального начала.

ЛИТЕРАТУРА

Бутов А.Ю. 2017. Наука и проблема человека в логике развития культуры Западной Европы (Часть 1). - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 1(2): 120-130.

Вёльфин Г. 2004. Ренессанс и барокко. Пер. с нем. Е.Г. Лундберга. СПб.: «Азбука-классика». 286, [1] с.

Коменский Я.А. 1955. Избранные педагогические сочинения М.: Учпедгиз. 655 с.

Корбюзье Ле. 1976. Модулор. MOD 1. MOD 2: Опыт соразмерной масштабу человека гармоничной системы мер, применимой как в архитектуре, так и в механике. Стройиздат. 240 с.

Лазарев М.А. 2014. Языковая картина мира: анализ теоретических подходов. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 3(3): 465-475.

Лазарев М.А., Подвойский В.П., Ласкин А.А. 2015. Истоки античной культуры образования. - Педагогика искусства. № 1: 1-12 - URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/lazarev_laskin_podvoycky.pdf

[15.02.2015]

Лосев А.Ф. 1978. Эстетика Возрождения. М.: Мысль. 623 с.

Обломиевский, Д.Д. 1968. Французский классицизм. Очерки. Москва: Наука. 374 с.

Подвойский В.П., Бутов А.Ю., Оленев С.М, Лазарев М.А. 2012. Коэволюция как инновационная идея в системе психолого-педагогических наук. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 1(1): 163-174.

Фельдштейн Д.И. 1996. Психология развивающейся личности : избранные психологические труды. М.; Воронеж: Институт практической психологии; НПО «Модек». 512 с. - (Психологи отечества: избранные психологические труды: в 70 т. Гл. ред. Д.И. Фельдштейн).

Фельдштейн Д. И. 1989. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 206 с.

Фельдштейн Д.И. 2005. Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 т. М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК. 566 + 455 с.

Получена / Received: 03.02.2017
Принята / Accepted: 16.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 92-96

Информационная ситуация как среда принятия решений (контекст профессиональной подготовки будущих бакалавров экономики)

Д.А. Власов

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
117997, г. Москва, Стремянный пер., 36
Plekhanov Russian University of Economic
Stremyannyy side str., 36, Moscow 117997 Russia
e-mail: dav495@gmail.com

Ключевые слова: информационная ситуация, принятие решений, теория игр, методические особенности, бакалавр экономики.
Key words: information situation, decision making, game theory, methodological features, bachelor of economics.
Резюме: В центре внимания статьи содержательные и методические особенности обучения будущих бакалавров экономики практике принятия решений при анализе социально-экономических ситуаций.
Abstract: The focus of the article is the substantive and methodological features of the training of future bachelors of economics in the practice of decision-making in the analysis of socio-economic situations.
[**Vlasov D.A.** Information situation as the end of decision making (context of professional training of future economic bachelor economics)]

Анализ сложных социально-экономических ситуаций требует достаточно серьезных размышлений, стимулирует необходимость привлечения экспертов из различных сфер деятельности, позволяющих многоаспектно рассмотреть социально-экономическую ситуацию принятия решений. Ситуация принятия решений в социально-экономической сфере усложняется, если в нее включаются группы людей, от которых ожидается принятие единого согласованного решения, удовлетворяющего в той или иной мере всех членов группы.

Тенденция математизации и информатизации всех сфер деятельности требует применения математического и имитационного моделирования для анализа ситуаций принятия решений в социально-экономической сфере. Современные количественные и инструментальные методы исследования направлены на формирование более глубокого понимания исследователем условий и механизмов возникновения и

развития социально-экономических ситуации принятия оптимальных решений с учетом различий информационной ситуации.

Рассматривая проблематику теории принятия решений в управленческой сфере, Микони С.В. уделяет особое внимание свойствам матрицы парных сочетаний - специальному формальному математического описанию критерия, связи предпочтений лица, принимающего решений и приоритетов сущностей оптимизации исходной информации о ситуации принятия решений. Автор отмечает, что «достоинством метода приоритета критериев является присущая всем методов критериального выбора независимость от шкал, в которых измеряются критерии. Недостатком этого метода является существенная зависимость результатов оптимизации от исходной информации и приоритета критериев» (Микони, 2015).

Анализ различных социально-экономических ситуаций и методов их исследования позволил выделить следующие особенности информационных сред, влияющих на процесс принятия решений.

Особенность 1. Ситуация информационной определенности, в которой неопределенные факторы отсутствуют. Данная ситуация принятия решений носит в большей степени абстрактный, идеальных характер и в объективной социально-экономической действительности не встречается. С другой стороны, в ряде социально-экономических ситуаций неопределенные факторы могут играть несущественную роль, поэтому при построении математической модели ситуации принятия решений или можно пренебречь без существенной потери адекватности построенной модели оригиналу.

Среди математических методов принятия решений в условиях информационной определенности отметим широкого распространенный метод Лагранжа - метод условной оптимизации, позволяющий определить минимальное или максимальное значения критерия оптимальности при наличии дополнительных ограничений. К применению описанного выше метода приводит ситуаций принятия решения о выборе одного

или нескольких технологических способов производства (обработки информации), каждый из которых характеризуется заранее известными издержками. Полный отказ от учета неопределенных факторов существенно упрощает модель принятия решений, однако в большинстве случаев приводит к принятию неоптимального решения без учета специфики информационной ситуации.

Особенность 2. Рисковая ситуация. Этот вид информационной ситуации требует от лица, принимающего решение, выбор оптимального решения в условиях риска (Тихомиров, Тихомирова, 2010). Эти условия характеризуются наличием случайных факторов, для которых должны быть заранее известны или построены законы распределения (например, закон распределения риска с выделением зон низкого, допустимого и катастрофического риска для каждого конкретного инвестиционного проекта из множества инвестиционных проектов).

Особенность 3. Ситуация информационной неопределенности, для которой характерна актуализация случайных факторов. Для этих случайных факторов исследователю не известны законы распределения.

В монографии, рассматривающей проблематику ситуации информационной неопределенности (Павлов, 2007) «раскрыта сущность процесса интенсификации общественного производства, охарактеризованы ее отраслевые и региональные особенности, выявлены факторы и показатели интенсификации, показана взаимосвязь процесса интенсификации производства с инновационными технологиями в экономике». Автор акцентирует внимание на методологические аспекты принятия решений в условиях неопределенности, нестабильности рыночной среды, направленных на повышение финансово-экономической эффективности процесса интенсификации производства.

Особенность 4. Информационная ситуация в условиях антагонизма. Эта особенность принятия решений в социально-экономической сфере требует учета в процессе моделирования специальных параметров, характеризующих степень активности действий «противника» (конкурента, экономического агента).

«Под конфликтом будем понимать не только антагонистическое взаимодействие сторон. Игроки могут и помогать друг другу, при условии совпадения (возможно частичного) их целей. Главное - это то, что действия каждого игрока влияют на интересы других игроков и, наоборот, интересы каждого игрока зависят от действий остальных» (Шагин, 2017). Для формирования ключевых и предметных компетенций будущих бакалавров экономики нами совершенствуется методика преподавания темы «Теоретико-игровые модели принятия решений» (Власов, Синчуков, 2016; 2017).

Особенность 5. Интегративная информационная среда с элементами информационной определенности и неопределенности, риска и антагонизма.

После перечисления содержательных особенностей, отметим, что важной методической особенностью принятия решений, учтенной при разработке и совершенствовании методической системы прикладной математической подготовки будущего бакалавра экономики (Власов, 2009) является требование к достаточности уровня математической подготовки студентов.

Внедренная в практику подготовки будущих бакалавров экономики на факультете дистанционного обучения Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова учебная дисциплина «Теория принятия решений» строится на современном информативном и достаточно наглядном содержании обучения. Достаточной уровень математической подготовки студентов, сформированный в предшествующий период обучения (первый и второй курсы) способствует более качественному освоению программного материала образовательной области «Математические и инструментальные методы в экономике».

Практические занятия по учебной дисциплине «Теория принятия решений» подразумевают исследование студентами бакалавриата актуальных социально-экономических ситуаций, требующих применение количественных методов и исследования операций (Власов, Синчуков, 2013), эконометрических методов (Власов, Синчуков, 2016) и

вычислительной математики (Пантина, Синчуков, 2012). В основе самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя разбор типовых и нестандартных социально-экономических ситуаций с использованием кейс-технологий, способствующих успешному закреплению студентам теоретические основ, методов теории принятия решений.

ЛИТЕРАТУРА

Власов Д.А. 2009. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста. - Сибирский педагогический журнал. № 8: 33-42.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2013. Новое содержание прикладной математической подготовки бакалавра. - Преподаватель XXI век. 1(1): 71-79.

Власов Д. А., Синчуков А.В. 2016. Равновесие Нэша в биматричных играх: технология моделирования и визуализации Wolfram Demonstration Project. - Современные информационные технологии и ИТ-образование. 12(4): 209-216.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2016. Технологии WolframAlpha в преподавании учебной дисциплины «Эконометрика: базовый уровень» для студентов экономического бакалавриата. - Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. № 4: 37-47.

Власов Д.А., Синчуков А.В.2017. Теория игр в системе прикладной математической подготовки бакалавра экономики. - Ярославский педагогический вестник. № 3: 112-116.

Микони С.В. 2015. Теория принятия управленческих решений. СПб.: Лань. 448 с.

Павлов К.В. 2007. Интенсификация экономики в условиях неопределенности рыночной среды: монография. М.: Магистр. 271 с.

Пантина И.В., Синчуков А.В. 2012. Вычислительная математика - Московский финансово-промышленный университет «Синергия». 176 с.

Тихомиров Н.П., Тихомирова Т.М. 2010. Риск-анализ в экономике. М.: ЗАО «Издательство «Экономика». 318 с.

Шагин В.Л. 2017. Теория игр: учебник и практикум. М.: Издательство Юрайт. 223 с.

Получена / Received: 05.09.2017
Принята / Accepted: 15.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 97-102

К вопросу о духовно-нравственных основах обучения эстрадному вокалу и межкультурной компетенции подростков

Н.А. Егорова

Московский городской педагогический университет (Институт культуры и искусств)
119331, ул. Марии Ульяновой, д. 21
Moscow City University (Institute of Culture and Arts)
Maria Ulyanova str., 21, Moscow 119331 Russia
e-mail: natan_91@bk.ru

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, эстрадное искусство, классическая музыка, вокал, подростки, музыкальная среда, поликультурность, межкультурная компетентность.
Key words: spiritual and moral education, pop art, classical music, singing, teenagers, musical environment, multiculturalism, intercultural competence.
Резюме: В статье рассматривается проблема значимости эстрадного искусства в духовно-нравственном воспитании молодёжи, осуществляется анализ положительных и отрицательных сторон современной музыкально-эстрадной среды и предлагается ориентир на комплексное обучение эстрадному вокалу. Отдельное внимание уделено интегрированному подходу как неотъемлемой части обучения эстрадному искусству в единстве с классическим.
Abstract: The problem of the significance of pop art in the spiritual and moral education of young people, carried out an analysis of the positive and negative aspects of the modern pop music and the environment and offers a landmark comprehensive training variety art singing. Special attention is given to integrated approach as an integral part of training in the unity of pop art with a classic.
[Egorova N.A. On the question of the spiritual and moral foundations of teaching pop vocal and intercultural competence of adolescents**]**

Эстрадные жанры в силу своей мобильности всегда реагировали на изменения в обществе, вместе с тем отвечая запросам потребителя. Современная эстрада вобрала в себя такие черты, как зрелищность, массовость, лаконичность исполняемого номера, театральность, общение со зрительской аудиторией, универсальность, индивидуальность и самобытность исполнителя.

Эстрадная музыкально-исполнительская деятельность сочетает в себе многообразие жанровых компонентов: индивидуальный вокально-технический стиль, актёрское

мастерство, сценический имидж и др. В последнее время среди подрастающего поколения резко возрос интерес к эстрадной музыке, и в частности к эстрадному пению. Вокальная эстрада представляет собой наиболее массовый вид профессионального и любительского музыкального творчества и занимает ведущие позиции в учебной и внеклассной деятельности общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, охватывая широкий возрастной диапазон и межкультурную компетентность учащихся.

В связи с этим, одно из ведущих мест в организации образовательного процесса принадлежит поликультурному подходу, позволяющему обучающимся формировать готовность, умение и желание жить в полиэтническом обществе, активно общаться и толерантно относиться к новым культурным ориентирам с целью взаимного духовного обогащения.

Поликультурный подход заключает в себе одну из важнейших функций: как уважение к представителям различных этносов, религий и культур, он выступает непременным условием выживания и развития современной цивилизации. В настоящее время, когда мир испытывает рост агрессии и широкое распространение насильственных способов решения социально-политических, религиозных, этнических проблем, вполне закономерным является стремление к распространению новой философии толерантности, которая обосновывала бы иную систему жизненных ценностей и приоритетов. Она предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе диалога и соглашения.

В связи с такими стремительными общественными изменениями возрастает роль и функция социокультурной среды в становлении подрастающей личности, выдвигающей на ключевую позицию поликультурное образовательное пространство с целью формирования у обучающихся межкультурной компетентности, под которой понимается интегративное качество личности, определяющее ее способность к межкультурному взаимодействию.

Просветительское значение вокальной эстрады как фактора духовно-нравственного воспитания молодежи в наши

дни трудно переоценить. В современной социокультурной обстановке отмечается серьезное ухудшение физического и нравственного здоровья подрастающего поколения и, как следствие, снижение мотивации достижения к успеху в процессе учебной деятельности. Один из возможных путей «оздоровления детей» - занятие вокалом, имеющее немаловажное значение для достижения успеха, воспитания чувства раскованности и уверенности в себе, развития индивидуальности.

Преподавание эстрадного вокала, в процессе которого прививаются не только навыки пения, но и вкус к лучшим образцам музыки, является одним из мощных инструментов влияния на духовно-нравственный потенциал молодого поколения.

В широком плане духовно-нравственное воспитание - интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества. При этом духовная составляющая отражает внутренний мир человека, а нравственная формируется преимущественно воздействиями на сознание извне и влияет на внешнее поведение человека, на его отношение к окружающему миру, она является результатом воспитания, отражая при этом ценностные ориентиры личности. Сформулированные положения позволяют говорить о духовно-нравственном воспитании как об одном из приоритетных направлений в воспитании подрастающего поколения, находящегося в стадии становления.

Еще в древнегреческих рукописях говорилось о том, что музыкальное воспитание - самое мощное оружие, поскольку ритм и гармония проникают в самые сокровенные глубины человеческой души. И сегодня уже доказано, что разумно регулируемая звуковая среда является важным условием благополучного человеческого существования. Воздействие музыки обращено напрямую к душе и, в зависимости от ее выбора, может обогатить личность, либо, напротив, иметь разрушительное воздействие. Это относится и к эстрадным жанрам, популярность которых среди молодежи вызвана двумя важными причинами социального характера. Одна из них заключается в том, что глобальное развитие научно-

технического прогресса, в корне изменяющее возможности средств массовой коммуникации (аудио, видеозаписи, интернет, телевидение), способствует обращению к этому жанру массовой аудитории, особенно подростков. Другой причиной популярности эстрадной музыки является фактор моды. Мода в наши дни - мощный стимул, как для создателей, так и для потребителей. Яркий пример тому - телевизионные проекты центральных каналов «Фабрика звезд», «Народный артист», «Голос», «Один в один». Телевизионные проекты центральных каналов вызывают в подростковой среде стремление к исполнению популярных шлягеров, составляющих значительную часть эстрадного репертуарного списка из сочинений русских и зарубежных композиторов. «За кулисами» этих проектов стоит огромный труд педагогов, психологов, деятелей искусства и непременно самих исполнителей. Ведь они проходят эту подготовку для того, чтобы нести качественную эстраду слушателю. И качество должно являться первостепенной задачей этих проектов. Однако это не всегда так. На проектах из огромного числа претендентов предпочтение отдается уже подготовленным, поэтому многие, не прошедшие кастинги, ощущают потребность в квалифицированном руководстве, осуществляемом по эффективной методике. Но нередко педагоги ограничиваются обучением конкретному, востребованному для шоу-проектов типу вокала, игнорируя качественную составляющую эстрадной композиции для духовно-нравственного развития личности. Между тем, в современной музыкальной педагогике первостепенно важным является способность преподавателя сформировать у обучающегося этическое отношение к жанрам эстрадной музыки, донести до учащегося посредством технических приемов и музыкальных средств многоликой эстрады духовно-нравственные ценности исполняемого сочинения, так, как этому учили выдающиеся педагоги К.Д. Ушинский, Д.Б. Кабалевский, К.С. Станиславский, Н.П. Смирнов-Сокольский.

Сегодня важно учитывать фактор влияния массовой музыки на учащихся. Как отмечает А.В. Полозова, направленность содержания музыкального образования в школе

на классическую музыку отнюдь не способствует повышению интереса молодежи к ней, развитию навыков восприятия музыки у школьников. Сложность ситуации заключается в том, что часто учитель стоит на своей жестко обозначенной позиции: «поп» и «рок» - негативные явления музыкального искусства, и потому им не должно быть места на школьном уроке. При этом учитель не учитывает важный факт: большинство учащихся привержены именно популярной музыке, и «навязывание» музыки классической может вызвать у большинства школьников только негативную реакцию. В работах Д.Б. Кабалевского, Ю.Б. Алиева, А.Н. Сохора находим обозначение оптимального подхода в определении роли и места «легкой» и «серьезной» музыки в жизни личности, в учебном процессе. Новизна этой методики состоит в том, что классическую музыку предлагается осваивать во взаимодействии с музыкой массовых жанров, в ходе ее осознанного восприятия, формировать у учащихся знания о жанрах и средствах музыкальной выразительности, умение анализировать музыку в данном ракурсе. Д.Б. Кабалевский отмечает: «Я убежден в том, что без легкой музыки жизнь была бы немыслима, как без улыбки, без шутки, без веселого отдыха. Худо, очень худо другое - когда легкая музыка исчерпывает все музыкальные запросы человека…» (Кабалевский, 1977: 119). Такой интегрированный подход особенно важен в обучении эстрадному вокалу.

Духовно-нравственное воспитание может также осуществляться посредством участия в различных вокальных конкурсах, в том числе посвященных патриотическому воспитанию молодежи. Исполняя песню, певец должен понимать этот материал и пережить его, только после этого он может донести ее до зрителя. Ведь музыка - это живой организм, который живет или не живет, благодаря исполнителю.

Интересно мнение И.Г. Шароева на тему эстрадное искусство, которое по его мнению «оправдывает своё назначение только в том случае, если является отражением жизни народа, если пульс эстрады бьется в унисон с пульсом времени. Именно в связи с этим и следует рассматривать воспитательное назначение эстрады» (Шароев, 2009: 25).

И так, как известно только языком музыки говорят во всех странах мира, а этот язык не нуждается в объяснении. Песня даёт нам возможность грустить и радоваться, она учит нас добру и справедливости, подсказывает путь и несёт глобальный смысл. И когда в результате обучения эстрадному вокалу молодой человек может сказать слушателю о самом главном - о том, что он хочет донести своим исполнением, тогда истинная педагогическая цель достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

Алиев Ю.Б. 2000. Настольная книга школьного учителя музыканта. М.: Владос. 123 с.

Дмитриев Ю.А. 1962. Искусство советской эстрады. М.: Молодая гвардия. 128 с.

Емельянова И.Е. 2009. Развитие духовно - творческого потенциала ребёнка как фактор самореализации в социуме. - Начальная школа: плюс, до и после. № 11: 10-14.

Кабалевский Д.Б. 1977. Дорогие мои друзья. М.: Молодая гвардия. 192 с.

Полозова А.В. 2006. О путях взаимодействия академической и массовой музыки и педагогических возможностях музыки массовых жанров. - В сб.: Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. М.: МПГУ. С. 175-178.

Сохор А.Н. 1964. О музыке серьезной и легкой. Л.: Музыка. 87 с.

Смирнов-Сокольский Н.П. 1976. Сорок пять лет на эстраде. Фельетоны, статьи, выступления. М.: Искусство. 382 с.

Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. 2013. Поликультурное образование: учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». М.: Академия. 235 с.

Фельдштейн Д.И. 1999. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 670 с.

Фельдштейн Д.И. 1988. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. - Вопросы психологии. № 6: 31-41.

Шароев И.Г. 2009. Режиссура эстрады и массовых представлений: Учебник для студентов театральных высших учебных заведений. Изд. 3-е, исправленное. М.: РАТИ-ГИТИС. 336 с.

Получена / Received: 15.02.2018
Принята / Accepted: 27.02.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 103-117

Учение Фельдштейна Д.И. - основа для развития теории социально-культурной деятельности

А.Д. Жарков

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д. 7
Moscow State Institute of Culture
Library str. 7 , Khimki, Moscow Region 141406 Russia
e-mail: mgukidissov@mail.ru

Ключевые слова: учение Фельдштейна, социально-культурная деятельность, теория, технология, структура, понятие, учреждения социально-культурного типа, границы специальности.
Key words: Feldstein teaching, socio-cultural activity, theory, technology, structure, concept, socio-cultural institutions, specialty boundaries.
Резюме: В статье рассматривается значение учения Фельдштейна Д.И. для развития теории социально-культурной деятельности. В настоящее время требования научно-педагогического знания к теории социально-культурной деятельности повышаются и проблема ощущается весьма остро. Автор выражает беспокойство темпами исследования теории социально-культурной деятельности, размыванием этого понятия, отсутствием границ при разработке понятийно-категориального аппарата данной специальности. Обращение автора статьи к учению Фельдштейна Д.И. вносит новый аспект в развитие теории социально-культурной деятельности.
Abstract: The article considers the significance of the doctrine of Feldstein D.I. for the development of the theory of socio-cultural activities. At present, the requirements of scientific and pedagogical knowledge to the theory of socio-cultural activities are increasing and the problem is very acute. The author expresses concern at the pace of research of the theory of socio-cultural activity, the erosion of this concept, the absence of boundaries in the development of the conceptual-categorical apparatus of this specialty. The author's appeal to the teaching of Feldshtein D.I. introduces a new aspect to the development of the theory of socio-cultural activities.
[Zharkov A.D. The teaching of Feldstein D.I. - the basis for the development of the theory of socio-cultural activities**]**

«Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» в системе педагогических наук занимает наиболее близкое отношение к практике во всех сферах жизни нашего общества, которая базируется на закономерностях общей педагогики, истории педагогики и образования.

С методологической точки зрения учение Д.И. Фельдштейна сформировано следующим образом «Важная

детерминирующая роль истории обусловливается при этом действием многих факторов, где, в частности, культурно-исторические традиции, с одной стороны, и событийная насыщенность исторической вертикали развития общества - с другой, находятся в постоянном «соперничестве». Но в историческом выполнении социальной эволюции выделяются и сохраняются (как реальное прошлое) «исторические пласты» или состояния (вбирающие формационные и другие социально-исторические характеристики), отделяемые, в частности, от иных спецификой систем отношений, в том числе отношений индивидов и групп, развертываемых в рамках как всего сообщества (при всем разнообразии их содержания, разноуровневости форм и принципов их осуществления), так и конкретно-исторических групп. При разной и сложной дифференциации последних в социально-культурном пространстве исторически определенного состояния социальной эволюции в них с разной глубиной осуществления происходят сочетание и взаимодействие традиционных форм жизнедеятельности (в разной степени ограничивающих субъектную представленность индивидов и темпы, уровни движения и продвижения), поведения, с одной стороны, с появляющимися новыми конструктами, расширяющими потенциальные возможности и векторность развития, - с другой» (Фельдштейн, 2009: 323-324.).

С этих позиций теоретические основы социально-культурной деятельности рассмотрены автором статьи в учебнике «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»; в монографии «Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении» Л.С. Жарковой; в научном труде «Парадигмальный подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности» А.А. Жарковой. Сюда можно включить еще многих ученых, разрабатывающих различные аспекты теории социально-культурной деятельности: А.С. Каргина, А.А. Коновича, Т.К. Солодухину, В.И. Солодухина, Е.Ю. Стрельцову, Д.В. Шамсутдинову, Т.В. Христидис и др.

Сегодня наиболее острой проблемой теории социально-культурной деятельности является теоретическая разработка

понятийно-категориального аппарата научной специальности 13.00.05 - «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», начиная с предмета, объекта и всех других дефиниций.

Только овладев понятийно-категориальным аппаратом этой специальности с позиций учения Д.И. Фельдштейна можно выделить ключевое понятие «социально-культурная деятельность».

Сегодня именно социально-культурная деятельность способна формировать всю совокупность отношений личности к миру, себе, профессии, семье, окружающим людям, и предметам и т.д. Взаимодействуя, они создают образ, который становится основой мировоззрения личности, активно участвующей в различных формах социально-культурной деятельности.

Да и в педагогическом энциклопедическом словаре «деятельность» рассматривается с позиции активного взаимодействия с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои досуговые потребности. В структуре материальной и духовной деятельности присутствуют элементы: мотивы, цели, средства, действия и результат» (Бим-Бад, 2002).

Д.И. Фельдштейн особое внимание уделяет специфической системе отношений личности, что сегодня особенно важно для развития теории социально-культурной деятельности. Человеческая активность с позитивной созидательной направленностью на обновление социально-культурной деятельности развертывается во всех слоях общества и реализуется на различных уровнях посредством специфических форм, средств и методов. Поэтому Фельдштейн Д.И. подсказывает, что при разных и сложных дефинициях в социально-культурном пространстве происходит чёткое взаимодействие традиционных форм жизнедеятельности с новыми конструктами.

Все это непосредственно влияет на весь понятийный аппарат социально-культурной деятельности: объект, предмет, субъект, методы, средства и результаты деятельности, которые находятся в постоянном инновационном обновлении. Отсюда,

способность ученых к нововведениям и преобразованиям личности в социуме посредством социально-культурной деятельности - это продукт творчества.

В принципе творчество каждого человека в социально-культурной деятельности направленно на создание какого-либо нового и оригинального продукта в сфере идей, науки, искусства и в сфере организации и производства. Поэтому социально-культурная деятельность выступает как разновидность творческого процесса, со своей педагогикой и психологией.

Итак, исторически термин «объект социально-культурной деятельности» - это то, на что направляются действия всех субъектов. В социально-культурной деятельности объектом выступает процесс развития, воспитания, формирования и самореализации личности в условиях досуга.

Объектом социально-культурной деятельности являются также участники художественной самодеятельности, клубов по интересам, любительских объединений, реальная и потенциальная аудитория учреждения культуры и его интеллектуальные ресурсы для осуществления и совершенствования жизнедеятельности и жизнеустройства социума.

Субъектом социально-культурной деятельности помимо действующих специалистов-профессионалов, или коллективов профессионалов, учреждения культуры располагают огромным числом активистов, помогающих им на общественных началах.

Предметом социально-культурной деятельности всегда был и остаётся процесс развития, воспитания, формирования и саморазвития, самосовершенствования, самореализации личности в условиях досуга, который строится на изучении потребностей людей, их интересов, мотивов, психологических зависимостей, их девиантного и маргинального поведения, то есть объективных реальностей социума, региона, страны.

Исторически сложившиеся формы - программы социально-культурной деятельности различают как массовые, групповые, так и индивидуальные. Все они отличаются по содержанию, способам организации аудитории, организационно-педагогическим условиям и конкретной

педагогической ситуации. Эффективность формы социально-культурной деятельности зависит от того, что получено при достижении цели. Результат деятельности можно рассматривать как приближение участников процесса к поставленной цели и реализуемым задачам.

Исторически методами социально-культурной деятельности называют способы достижения цели, отвечающие на вопрос: как достичь цель, какими средствами. Поэтому теоретически в социально-культурной деятельности используются методы родовые: театрализация, игра и иллюстрирование, педагогические, и практически всех других наук. Самореализациия личности в группах, в студиях, кружках, любительских объединениях, клубах по интересам, проходит эффективно благодаря постановке значимых целей, где удовлетворяются потребности, развиваются мотивы и интересы как отдельной личности, так и социума в целом.

Учение Фельдштейна Д.И. свидетельствуют о том, что в теории, методике и организации социально-культурной деятельности особенно важно опираться на исторический опыт обучения, развития, воспитания, формирования, саморазвития, самовоспитания самообразования.

В настоящее время в нашей стране произошёл своего рода взрыв интереса к историческому развитию российского общества, его менталитету, особенностям традиций, развитию общинных и индивидуальных начал. Активно растёт интерес к прошлому, настоящему, будущему России в её непрерывно-дискретном развитии, к источникам, причинам проседания и взлётов в её исторической судьбе. Среди многих проблем и вопросов важное место занимают и вопросы эмоциональных напряжений в поведении индивидов, групп, в том числе ситуативно возникающих на уровне массовых толп, вопросы соотношения традиционного и ультрасовременного, эмоционального и рационального в ситуативном поведении и решении определённых задач и др.

Поскольку в социально-культурной деятельности функционируют общечеловеческие, федеральные, общественные, и личностные ценности, то дальнейшее обогащение понятийно-категориального аппарата теории,

методики и организации социально-культурной деятельности будет происходить на основе историческо-культурного подхода, обусловленного веянием нового времени.

Научные исследования по теории, методике и организации социально-культурной деятельности происходят как в условиях стихийного воздействия на личность в условиях досуга, так и под влиянием объективных и субъективных факторов, социокультурной ситуации, конкретных обстоятельств, моделируемых и проектируемых организационно-педагогических условий.

Это сложный процесс соединения сознательного и стихийного, обусловленный влиянием объективных и субъективных факторов. Д.И. Фельдштейн подчеркивал, что даже «Социальное развитие ребенка, овладение опытом социальных действий и отношений плохо регулируется, и это затормаживает, осложняет социальное созревание подростков и юношества» (Фельдштейн, 2005: 8).

Социально-культурное воспитание есть совокупность воздействий профессионалов и их актива, обеспечивающих передачу из поколения в поколение идеалов, традиций, обычаев, обрядов, ритуалов, церемониалов и других форм, где теснейшим образом переплетаются, познавательная, коммуникативная, творческая, оценочная, ценностно-ориентированная, знаковая формы деятельности, представляющие собой сложно динамическую структуру.

Наиболее сложной и динамичной формой, выполняющей всю совокупность функций и принципов социально - культурной деятельности является «Бессмертный полк», в которой ежегодно участвует Президент России В.В. Путин.

Это придаёт особую силу воспитательного воздействия Празднику победы - 9 мая 1945 года. Это теперь не только форма, акция, но и общественное явление мирового масштаба, которое объединяет людей более чем в 64 странах, а в нашей стране это 8 млн. участников.

Здесь соединяются воедино историческая память с Духом времени, господствующие в обществе в данный момент, смыслы с эмоциональным подъёмом народа, плюс совокупность волевых черт каждого человека, определяющих его способности

и готовность противостоять трудностям. Увлекающий и эмоционально насыщающий интенсивным переживанием участников «Бессмертный полк» становится главным эпицентром нравственности общечеловеческого характера. Это соответствует многовековому историческому опыту нашего народа. Достижение цели обеспечения связи поколений становится смыслом деятельности учреждений культуры, естественно свободным, когда требования нравственности народа оказываются и его собственными, внутренними желаниями и потребностями.

Значит, теория социально-культурной деятельности и должна развиваться на основе учения Д.И. Фельдштейна, она по своей природе общественная, сознательная, целеустремленная деятельность, с высоким ее интегративным уровнем, где ценностность, ценностные ориентации, направленность цели и решение конкретных задач по ее достижению, осуществляются по своим законам.

Изучая основные законы функционирования социально-культурной деятельности, следует интенсивно обсуждать многогранные проблемы не только нашей страны, но и общественного масштаба. Их осмыслением заняты многие междисциплинарные программы с различными мировоззренческими и ценностными установками. Одни исследователи выбирают базисом наук о человеке биологию, или психологию, другие - философию или педагогику. Здесь главная идея состоит в том, чтобы взаимосвязь разных номотетических (выявляющих общие закономерности) наук обогащает междисциплинарные скрепы между ними, укрепляет общую методологическую модель наук о человеке.

«Бессмертный полк» по новому раздвигает горизонты смысла жизни у его участников: отношение к подвигу, честность, добросовестность, вера в добро и справедливость и это по-новому определяет разработку теоретических основ социально-культурной деятельности, по-новому высвечивает её реальное состояние.

В статье «Состояние - развитие знаний о нем и формирования научного понятия» Д.И. Фельдштейн рассматривает научное понятие, которое является одним из

актуальнейших в поисках научного знания о социально-культурной деятельности.

«Понятие «состояние» включается в систему других понятий, и возникает проблема их взаимодействия. Проблема состояния усложняется, в частности, тем, что она активно осмысливается в системе гуманитарных знаний, где возникают новые «требования» к определению состояния: проблема времени и пространства состояния, проблема перехода в смене состояний и инерции становления нового состояния, проблема причинно-следственных детерминаций, вопрос о том, как соотносятся разные состояния на своих границах, как соотносится состояние и система, вопрос о необратимости состояния и основания вычленения субстрата основания и т.д. Возникает, далее, задача определения принципа и многоплановых оснований, и многоуровневых взаимодействий разных состояний не только в последовательном движении - развитии, но и в сложном взаимодействии их в едином пространстве и во временном совмещении» (Фельдштейн, 2005: 318).

В каждом виде научной деятельности: исследовательской в форме докторской и кандидатской диссертации или написании монографий, учебников, учебных пособий одним из оснований теории социально-культурной деятельности является состояние деятельности различных учреждений социально-культурного и культурно-досугового типа, их специфики, структурных компонентов, позволяющих создать оптимальные организационно-педагогические условия, отобрать соответствующие технологии реализации теории в практику, то есть с жизнедеятельностью людей.

В этой системе координат состояние социально-культурной деятельности на основе учения Д.И. Фельдштейна следует различать не только как четкую структуру, совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, зафиксированных на какой-либо определенный момент, но и ее ярко выраженный динамизм развития и совершенствования каждого элемента понятийно-категориального аппарата.

Всё это свидетельствует о том, что оторванность теории социально-культурной деятельности от действительности, на наш взгляд, связана с недостаточным знанием учения Д.И. Фельдштейна, о научной категории «состояние». Именно, опираясь на понимание того, что теоретические воззрения на понятие «состояние» связаны непосредственно с жизненным опытом и деятельностью и каждый ученый в диссертационных исследованиях может выбрать образец, модель соответствующего своей научной проблеме.

Одной из насущных задач развития современной теории социально-культурной деятельности является формирование практико-ориентированной и объективной сущности. Для чего, необходима концентрация на личности при разработке педагогических моделей ее развития, социализации воспитания, формирования. В болфьшинстве диссертационных исследований пока недостаточно высокий уровень теоретизации социально-культурной деятельности, слабый характер влияния, оказываемый ею на практику, доминирующий в ней поиск научной новизны и теоретической значимости.

Здесь следует подчеркнуть, что Д.И. Фельдштейн указывает на новое понимание теоретической значимости исследования - это связь с практикой: это позволяет прогнозировать практическую деятельность и использовать научные достижения социально-культурной деятельности самыми разнообразными способами, формами, методами, выразительными средствами, и прежде всего в постоянно действующих коллективах: коллективах художественной самодеятельности.

Большой вклад в развитие теории социально-культурной деятельности вносят учёные вузов культуры.

Динамика социально-культурного образования в нашей стране такова, что на смену традиций, приходит преодоление новых постулатов в культуре, т.е. процесс, который не поддается проявлению однозначных закономерностей для подготовки выпускников и зарубежных студентов, приходят новые проблемы, связанные с реформированием учебного процесса.

В целом, развитие теории социально-культурной деятельности в вузах культуры проходит и вширь и вглубь. Здесь ответственность овладения инновационными технологиями обучения лежит на профессорско-преподавательском составе, который должен обеспечить оптимизацию этого процесса.

Совокупность государственных образовательных стандартов и государственных образовательных программ, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления социально-культурным образованием и организованная на высоком уровне практика в учреждениях социально-культурного типа позволяет регулировать процесс мотивации познавательной и практической деятельности. Планомерная и систематическая передача содержания образования; учение - усвоение содержания образования и опыта учебно-познавательной деятельности студентами вузов культуры искусств позволяет рассматривать «четыре аспекта содержательной трактовки образования: образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат» (Голованова, 2005: 20, 30).

Вузы культуры стремятся разрабатывать теорию социально-культурной деятельности как новый аспект образа науки, и образа образования, включающий в себя: субъектов, реализующих поставленные цели; деятельность всех профессионалов и любителей, то есть участников художественной самодеятельности, клубов по интересам, любительских объединений и их активистов способных участвовать во всех делах на общественных началах. В условиях досуга особенно ценно познать потребности, мотивы, интересы, досуговые предпочтения, психологические установки, ценностные ориентации и степень зависимости от азартных игр и увлечений.

Поэтому поиск теории социально-культурной деятельности - это организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие субъектов и объектов, их соотносительности с доминирующими целями динамики всего нашего общества, неизбежно обуславливающее узко-групповое и эгоистично-

индивидуалистическое исторического процесса. Забвение или неверное толкование многих его прошлых этапов, их содержательной и символической связи истории с настоящим, так и будущим, и есть одно из проявлений той мещанской, обывательской морали и поведения.

Развитие теории социально-культурной деятельности способствует конкретизации ценностного видения мира. Это не означает, что радикальные преобразования во всех сферах общества не идентичны имманентной социально-культурной деятельности как система её ценностных ориентаций, регулирующих поведение личности в условиях повседневности.

Однако, следует учитывать и то обстоятельство, что на массовом уровне духовно-практические установки личности реализуются в формах конкретного, повседневного, будничного действия, где их беспрерывный поток может повлечь за собой аберрацию реальной значимости ценностей, определяющих социальное бытие.

Участие ученых и специалистов-профессионалов в практической социально-культурной деятельности и ученых вузов культуры и искусств в ходе подготовки магистрантов, кандидатов и докторов наук, позволяет соединить их усилия в единое русло.

Поэтому к теоретическим основам социально-культурной деятельности ученые относят огромное число средств интеллектуального и эмоционального педагогического воздействия на личность. А осознанная, целеустремленная деятельность личности в условиях досуга, направлена на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных качеств личности.

Процесс самообразования личности в условиях досуга - это активная целенаправленная познавательная деятельность, связанная с поиском и усвоением знаний к интересующей его в области профессиональной деятельности.

Отсюда, теория социально-культурной деятельности должна синтезировать в себе ряд теорий, органично связанных между собой по признакам единства истории, предметного поля науки, методологии теории и технологии. При этом

методологическая основа теории социально-культурной деятельности базируется на такой научной категории как подход.

В понятийном словаре Т.Ф. Ефремовой раскрывается, на наш взгляд, фундаментальная точка зрения научной категории «подход», который рассматривается как сумма форм, средств и методов отношений личности к миру, себе, окружению, взаимодействию отношений и т.д.

«В теории социально-культурной деятельности как феномен разработаны и широко применяются в исследованиях парадигмальный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и др.» (Ефремова, 2005: 386).

Важным признаком изменения внутреннего развития теории социально-культурной деятельности является изменение структуры исследования, соответствующее смене представлений об окружающем мире. Возникают две противоречивые тенденции внутреннего развития теории социально-культурной деятельности - дифференциация и интеграция как две стороны единого процесса.

В связи с тем, что изменился характер умственного труда (он становится более интеллигентным и междисциплинарным) уменьшается оторванность теоретического изучения проблем от их использования, что является качественным переломом во внутреннем развитии теории социально-культурной деятельности.

Ориентация на исследование потребностей человека в условиях социально-культурной деятельности привела к выделению педагогических специальностей, использующих наиболее точные методы их изучения. Наметившаяся интеграция социальных и естественных наук проявляется в развитии общих научных понятий социально-культурной деятельности. В понятие «социально-культурная деятельность» включаются новые категории, создается определенная их иерархия, критериями которой становится общественная практика. Закономерности и тенденции развития различных областей знаний, обеспечение методов рассмотрения теоретического и фактического материала, формулирование теорий, концепций, гипотез; позволяет широкому кругу учёных

интегрировать определенные знания и уже имеющуюся информацию о состоянии, тенденциях и особенностях практики. В связи с этим расширились возможности использования научных достижений в развитии теории социально-культурной деятельности.

В понятии «время» социально-культурная деятельность характеризуется как сложное явление, сложная система, которая не является новой и не вызывает сомнения. Однако отмечать в публикациях это значительно проще, чем реализовать идею в диссертационном исследовании, тем более предложить пути управления этой системой.

Поэтому так велико влияние учения Д.И. Фельдштейна на развитие теории социально-культурной деятельности. В любой молодой науке, в том числе и в социально-культурной деятельности, сначала произошло накопление знаний об объекте и предмете, а затем их объединение. Постепенно от знаний отдельных сторон деятельности учреждений социально-культурного типа учёные стали переходить к целостному изучению, которое возможно только на пути системного подхода. Анализ без синтеза не может дать правильного представления о целом и его частях, поскольку через призму одного только анализа целое теряет свои интегративные качества и выглядит как хаотическое нагромождение компонентов вне их внутренней взаимосвязи и взаимодействия.

Таким образом, нам представляется, что сегодня назрела острая необходимость в создании целостной, теоретической модели социально-культурной деятельности, построенной на учении Д.И. Фельдштейна.

В условиях возросшей динамичности развития нашего общества теория социально-культурной деятельности выступает индикатором происходящих в обществе изменений. И здесь одной из наиболее актуальных проблем для развития теории социально-культурной деятельности, ее основ, является расплывчатость границ. Ведь сила теоретико-культурного мышления несколько в абстрактном анализе научных поисков, сколько в конкретном отражении действительности.

Поэтому истинность теории социально-культурной деятельности в том, что она является плодом огромного числа созидателей творчества населения в условиях досуга.

ЛИТЕРАТУРА

Бим-Бад Б.М. 2002. Педагогический энциклопедический словарь. Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия. 527 с.

Бочкарева Е.Д., Бочкарев Д.В. 2018. Важнейшей формой воспитания исторической памяти учащейся молодежи становится «Бессмертный полк». - Мировоззрение в XXI веке. 1(1): 8-11.

Голованова Н.Ф. 2005. Общая педагогика. Уч. пособие для вузов. СПб: Речь. 317 с.

Ефремова Т.Р. 2005. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка : Ок. 1900 словообразоват. единиц. 2-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ (Тип. изд-ва Самара. Дом печати). 636, [2] с.

Жарков А.Д. 2012. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. М.: МГУКИ. 456 с.

Жарков А.Д 2013. Теоретико-методологические основы культурно-досуговой деятельности. Монография М.: МГУКИ, 2013.-480 с.

Жаркова Л.С. 2007. Профессионализм в подготовке кадров для учреждений культуры Монография. М.: МГУКИ. 176 с.

Жаркова Л.С. 2009. Методика организации библиотеки в сфере социально-культурной деятельности: научно-практическое пособие М.: литература. 111 с.

Жаркова Л.С. 2010. Организация деятельности учреждений культуры. Учебник. М.: МГУКИ. 394 с.

Жаркова Л.С. 2015. Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении. Монография. М.: МГИК. 400 с.

Жаркова А.А. 2009. Методологические основы парадигмального подхода к развитию личности. М.: МГУКИ. 162 с.

Жаркова А.А. 2010. Развитие личности в условиях социально-культурной деятельности на основе парадигмального подхода: теоретические аспекты. Монография. М.: МГУКИ. 177 с.

Жаркова А.А. 2014. Парадигмальный подход к социально-культурной деятельности молодежи в современной ситуации. - Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. № 3(65): 106-111.

Жаркова А.А. 2014. Культурно-досуговая программа как существенный результат культурно-досуговой деятельности. - Культура и образование: научный журнал вузов культуры и искусств. № 2(13): 49-51.

Рубинштейн С.Л. 2004. Основы общей психологии. М.-СПб.: Питер. 720 с.

Стрельцов Ю.А. 2001. Особенности понятия «социокультурная деятельность». - Культурология: новые подходы. Альманах-ежегодник. № 3-4.

Фельдштейн Д.И. 2009. Психология развития человека как личности. Избранные труды : в 2 т.; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК». Т. 1: 599 с.; Т. 2: 534 с.

Фельдштейн Д.И. 2005. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: МОДЭК. Т. 1: 566 с., Т. 2: 455 с.

Получена / Received: 28.03.2018
Принята / Accepted: 07.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 118-128

Профессиональное и общеразвивающее направления в художественном образовании

Е.П. Кабкова

Московский городской педагогический университет (Институт культуры и искусств)
119331, ул. Марии Ульяновой, д. 21
Moscow City University (Institute of Culture and Arts)
Maria Ulyanova str., 21, Moscow 119331 Russia
e-mail: borisr@comtv.ru, e.kabkova51@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональное и общеразвивающее направления отечественного художественного образования, вызовы времени, интеллектуальные и творческие способности, когнитивные способности, гармонизирующее влияние музыкальной среды.
Key words: professional and general developmental directions of Russian art education, challenges of time, intellectual and creative abilities, cognitive abilities, harmonizing influence of musical environment.
Резюме: В данной статье показано два направления отечественного художественного образования - профессиональное и общеразвивающее, их особенности, сложности развития, специфика современного состояния и необходимость продвижения общеразвивающего направления в связи с требованиями к качеству подготовки выпускников современной общеобразовательной школы.
Abstract: This article shows two directions of the national art education: professional and general development, their features, the complexity of development, the specifics of the current state and the need to promote the general development direction in connection with the requirements for the quality of graduates of a modern comprehensive school.
[Kabkova E.P. Professional and general developmental directions in art education**]**

Процессы глобализации, затронувшие все стороны деятельности человека отразились и на отношении к образованию в различных странах, в том числе и тех, традиции которых говорят о глубоком своеобразии их культуры в целом, и образования, в частности. Последовательное стремление к унификации и стандартизации как требований к образованию, так и к его результатам привело к стремлению достижения единых требований к профессиональным качествам специалистов в разных областях знаний, во многом уравняло возможности получения образования для многих социальных групп, но, в то же время, привело к дальнейшему упрощению и

огрублению недооцененных до сего дня образовательных областей, таких, как образовательная область «Искусство».

«Искусство и музыка старше науки… *Homo musicus*, Человек Музыкальный, слушающий музыку, сочиняющий и исполняющий ее, старше, чем *Homo sapiens*. Человек музицировал уже тогда, когда не умел еще измерять и вычислять, не мог найти причину природных явлений, не умел обрабатывать землю, строить суда, пересекать моря… Музыка в глубочайшей древности была средоточием чувств и мыслей, помогала общаться с ближними, участвовать в открытии Слова. Умственные навыки человека на протяжении тысячелетий складывались в рамках искусства Музыки» (Кирнарская, 2004: 5).

Художественное образование в целом (и музыкальное образование, в том числе) в нашей стране осуществляется в двух качественно различных направлениях - профессиональном и общеразвивающем. «Профессиональное образование имеет в нашей стране давние традиции и значительные достижения в теории, методике и практике. Достаточно вспомнить блестящие результаты в области музыки, хореографии, циркового искусства. Сюда можно отнести и спортивные достижения, так как воспитание и подготовка юных рекордсменов относится к сфере действия профессионального обучения. Многие педагогические находки и открытия в области профессионального обучения были восприняты развивающей педагогикой и являются своеобразным банком эффективных методов и приемов обучения» (Кабкова, 2003: 5). Рассмотрим на примере музыкального образования особенности этих двух направлений.

Общеразвивающее направление музыкального образования имеет большое значение для образования в целом уже только потому, что оно имеет отношение ко всем школьникам без исключения. И государственные документы (Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг.; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2011; Фундаментальное ядро содержания общего образования, 2011; Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 ноября

2011 г. № МД-1552/03), и исследования ученых постоянно декларируют важность эстетического (в том числе, музыкального) развития школьников. Отмечается, что занятия музыкой способствуют творческому развитию, осуществлению национальной идентификации, развитию ценностного отношения к окружающему миру, становлению и развитию художественного вкуса и т.п.

Однако, несмотря на то, что доказанную необходимость присутствия урока музыки в полной мере в школьном расписании, согласно статистике «для 98,5% детей школьного возраста урок искусства в школе является «последним терминалом», где ребенок имеет возможность получить представления о культуре и искусстве в систематическом виде под руководством педагога, - если этот урок вообще имеет место из-за резкого недостатка учителей, даже в Москве и в крупных культурных центрах страны» (Юсов Б.П. 2001: 8). При этом на протяжении последних пятнадцати лет объем присутствия музыки в общеобразовательной школе последовательно сокращается. Сейчас предмет «Музыка» в школьном расписании присутствует с 1 по 7 класс (1 час в неделю).

Между тем, требования, предъявляемые современным обществом молодым людям, вступающим в жизнь, достаточно высоки, а возможности подготовки к самостоятельной успешной деятельности не всегда соответствуют этим требованиям. Общеизвестно, что для достижения значительных результатов человеку сегодня в равной степени необходимы развитые интеллектуальные и творческие способности. Наиболее широкие возможности для развития подрастающего поколения предоставляет область искусства, в которой в равной степени задействованы все сферы человеческой личности - интеллектуальная, эмоциональная, коммуникативная, эстетическая и этическая, а также ее способность к творческой деятельности, креативность. Необходимая для успешного развития культурная среда определяет и направление, и степень развития личности, так как «важнейшим признаком культуры является ее всепроникающий характер, непременное включение во все сферы жизни общества и личности» (Иконникова, 2008:

13), причем наиболее эффективной является педагогически организованная музыкальная среда (Л.И. Уколова). «Одним из базовых свойств музыки является ее способность создавать полимодальную динамическую среду, обладающую специфическими (пространственными, временными, психологическими и педагогическими) параметрами, оказывающими сильное формирующее и воспитательное воздействие на человека… особенностью музыкально-педагогической деятельности является ее универсальность, определяемая многогранностью знаний, умений и навыков учителя-музыканта…, всей своей деятельностью стремящегося к созданию педагогически организованной музыкальной среды, способной оказать комплексное формирующее воздействие на духовную сферу подрастающего поколения» (Уколова, 2011: 6-9).

Когнитивные способности человека - восприятие, память, логика, способность к осуществлению иерархических построений, воображение, фантазия и т.п. - это те способности, которые необходимы современному человеку во всех направлениях избранной им деятельности. Исследования когнитивного развития человека показывают, что занятия музыкой существенно активизируют работу мозга, увеличивают количество межполушарных связей, что, в свою очередь, способствует развитию всей когнитивной сферы (Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Дж. Миллер, У. Найссер).

Занятия музыкой не только способствуют расширению знаний учащихся, но и совершенствуют способность понимать, мыслить и воспринимать, а также применять знания и способности при решении практических задач в других областях жизни. К вопросам умственного развития школьников в процессе занятий музыкой обращались такие ученые, как Н. Краус, Г. Орсмонд, М. Серафин, Ш. Сузуки, Л. Трейнор, М. Филиппи. Специфика музыкальных способностей и их связь с общим развитием человека всесторонне рассмотрены Д.К. Кирнарской, которая считает, что «музыка стимулирует мозговую деятельность в целом: музыкальные занятия оптимизируют работу мозга, и это не может не сказаться на лучшем выполнении самой разнообразной умственной работы…

Музыка весьма помогает формированию аналитических мыслительных навыков, на которые во многом полагается школьная наука, так как среди всех видов искусств музыка наиболее абстрактна и структурирована. Занимаясь музыкой, легче развить мыслительные навыки, которые понадобятся для занятий любой умственной работой… музыка улучшает показатели ученика по всем предметам сразу… обогащает умственно; способствует росту основных человеческих способностей к логическому мышлению и к овладению языком и речью… расширяет и усиливает все духовные и интеллектуальные возможности человека» (Кирнарская, 2004: 18).

Разнообразные возможности музыкального искусства и его влияние на развитие когнитивной сферы учащихся могут быть реализованы только в том случае, если учащиеся проявляют активный интерес к занятиям, что представляет собой достаточно сложную задачу даже в условиях дополнительного, то есть необязательного и наиболее гуманистического по своей сути образования. Это связано, в первую очередь, с необходимостью раннего приобщения к музыкальным занятиям, а также с тем, что успешность таких занятий зависит от их регулярности, требует от ученика значительных усилий, упорства и собственного стремления в достижении поставленных целей. Наиболее сложным аспектом здесь является проявление и сохранение активного интереса учащихся к самому процессу занятий музыкой. В условиях общего образования данная задача становится еще сложнее. Здесь необходимо четко понимать разницу между профессиональным и общеразвивающем направлениями в области музыкального образования. Сам подход к музыкальному развитию школьников в условиях общеобразовательной школы принципиально отличается от подхода в профессиональном музыкальном образовании. В чем состоит разница? Профессиональное обучение музыке предполагает:

1. Раннее приобщение к музыкальному искусству на принципах профессионализма - дети, уже в раннем возрасте обнаружившие выдающиеся музыкальные способности (слух,

ритм, координацию движений, волевые качества и т.п.) обучаются интенсивно и без особых скидок на особенности детского возраста. Те, кто не выдерживает темпа и насыщенности занятий - просто отсеиваются и их место занимают другие.

2. Ежедневные многочасовые занятия. Это наиболее сложный, но и абсолютно необходимый аспект профессиональной подготовки музыканта. Понятно, что маленький ребенок и даже младший подросток не будет по своей воле несколько часов ежедневно проводить за инструментом. Формат данного сообщения не позволяет в подробностях осветить данную тему, отметим только, что ответственность за ежедневные занятия ложится, как правило, на родителей одаренного ребенка. Чем раньше юный музыкант научится получать удовольствие от самого процесса звукоизвлечения, тем скорее он сможет, образно говоря, быть принят в профессиональное сообщество, что кардинально изменит качество его жизни. Как говорят старые педагоги-музыканты - профессия музыканта отличается тем, что он ежедневно «разговаривает с Богом».

Развивающее направление музыкального образования ставит перед собой совершенно иные задачи. Никакому государству не нужно миллион солистов-исполнителей ежегодно, но совершенно необходимы умные, способные к осуществлению логических умозаключений, анализу, сравнению, обобщению и переносу информации, коммуникабельные, адекватно оценивающие себя и окружающих, способные к эмпатии, творчески развитые граждане. Именно поэтому учебные программы по музыке для общеобразовательных школ не могут быть упрощенными, адаптированными программами, основанными на принципах профессионализма. Не надо думать, что в условиях общеобразовательной школы можно подготовить певцов, исполнителей-инструменталистов, композиторов, дирижеров. Это не только заблуждение, это абсурд.

Но школа может направить силы искусства на то, чтобы у каждого ребенка была возможность улучшить свои показатели по линии когнитивного, эмоционального, коммуникативного

развития, получить опыт проживания новых социальных ролей, ощутить весть спектр переживаний, свойственных человеку, почувствовать необходимость в понимании чувств Другого.

Российские ученые-медики, исследуя процессы согласованности и параллелизма полушарий головного мозга человека пришли к выводу о гармонизующем влиянии музыки и музицирования на мозговую деятельность (Маляренко, 2005), причем подчеркивается, что другие виды деятельности не дают такого яркого эффекта.

У музыкантов меньше выражена асимметрия мозговых полушарий, в процессе мозговой деятельности полушария мозга легче подменяют друг друга и передают друг другу различные функции. Эту закономерность выявил эксперимент, который провели немецкие ученые Г. Шлауг, Х. Штейнмец и Л. Янке. Они зафиксировали, что у музыкантов более развит отдел мозга, отвечающий за развитие моторных навыков и их связь с органами чувств (corpus callosum). У музыкантов связь зрения, слуха и движения гораздо активнее чем у немузыкантов: музыкант скорее среагирует на визуальный или звуковой сигнал, чем немузыкант. Эта закономерность ярко выражена у тех, кто даже не будучи профессионалом, начал заниматься музыкой до 7 лет.

При усвоении школьного материала учащимся необходимы аналитические навыки. Учащиеся прибегают к операциям обобщения и переноса информации, они учатся выделять отдельные фрагменты, правила, отношения и соединять все это в целостную картину. Особенно важны данные навыки при изучении родного и иностранного языка, математики. Музыка способствует формированию аналитических мыслительных навыков, в сознании человека, занимающегося музыкой, складывается навык и привычка к образованию иерархических структур.

Ученые отмечают, что «узко сфокусированная программа, в которой нет предметов искусства или им уделяется недостаточное внимание, где участие искусства ограничено и проявляется спорадически, оказывают негативный эффект на развитие когнитивной компетентности и мыслительных навыков, а также на развитие личности и ее отношения к жизни

в целом» (Петрушин, 2008).

Креативность - качество, необходимое для становления и развития творческих способностей. Эти способности последовательно проявляются в процессе трехступенного освоения поступающей извне информации: на первом этапе школьник выбирает из массы идей, существующих в его воображении одну - ту, которая на данный момент ему наиболее близка и интересна. Следующий этап заключается в последовательном освоении и развитии данной идеи. В это время происходит освоение новой информации, приобретение необходимых для реализации идеи навыков, интенсивная коммуникация и саморазвитие. На третьем этапе школьник получает результат - некий творческий продукт - то, что можно предъявить окружающим для обсуждения, критики, изучения, любования и т.п. (макет, модель, литературное высказывание, рисунок, музыкальное сочинение и т.п.). Данный творческий продукт может быть самым скромным по объему, но он должен быть осмыслен и завершен. Именно в этом заключается смысл подобной работы.

В настоящее время, когда количество информации, настигающей школьников в процессе учебы, увеличилось до угрожающих размеров, педагогика должна найти новый принцип обучения и развития детей, при котором поток информации, направленный на школьников может быть сокращен до пределов, имеющих прагматический смысл. Исследователи отмечают, что «недостаточная четкость учебного материала, репрезентованного в школьных программах, отсутствие конкретных ограничений относительно объема и глубины знаний привели к необоснованным перегрузкам, обилию второстепенного материала … все это приводит к непомерным психическим и физическим перегрузкам учащихся, существенным изменениям состояния их здоровья. Характерно, что непомерная психофизиологическая цена, которой приходится расплачиваться за обучение в современной школе, никак не соответствует его результатам» (Кобзарь, 2001: 73).

В настоящий период в создании образовательного пространства продолжает доминировать традиционный подход, который оперирует в большей степени понятием

«формирование», а не «становление личности», в известной мере ограничивая свободу развития ее эмоциональных и духовных качеств. В массовой школе отмечается преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной. Так, например, базисный учебный план основывается на единых стандартах, когда 75% учебных предметов школы направленно на развитие рационально-логической стороны познания, а на эстетические предметы отводится лишь 3%. Обучение также обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием, что не способствует созданию условий для творческого проявления личности.

Между тем, потребность создания продуктивного образовательного пространства продиктована насущными потребностями информационного общества, которое требует обеспечить: 1) соответствие образования уровню развития современной науки и непрерывно ускоряющемуся нарастающему потоку информации; 2) создание условий для трансляции системы мировоззренческих ценностей молодому поколению. В настоящее время процесс воспитания оказывается, скорее, «побочным» продуктом, но не результатом воздействия учебного занятия как такового.

Важно, что требования к будущим специалистам в современном обществе так или иначе сопрягаются с необходимостью активизации их компетентностных качеств, что невозможно без последовательного формирования профессиональной культуры, которая «приобретается в процессе целенаправленного обучения, предполагающего высокий уровень дисциплины и самоконтроля, ответственности и стремления к самосовершенствованию» (Грибкова, 2012: 5). Кроме того, система образования в информационном обществе должна ставить цель формирования «человека культуры», воспринимающего готовые знания не механически, а видящего и понимающего процесс их возникновения, их значимость, умеющего осмысливать их, способного работать с разными типами мышления, с разными менталитетами, с идеальными конструкциями и системами символов разных культур (Библер, 1990).

Таким образом, мы подчеркиваем, что занятия музыкой в

школе, представляющие общеразвивающее направление отечественного музыкального образования способствуют развитию способности к обобщению и переносу впечатлений, полученных при восприятии искусства и действительности на другие области деятельности, существенно влияют на развитие когнитивных способностей и креативности, что является одним из главных условий для достижения необходимого в современном мире уровня профессионализма в любой сфере человеческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Библер В.С. 1990. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 413 с.

Грибкова О.В. 2012. Проектирование модели профессиональной культуры педагога-музыканта в современном образовательном пространстве. Монография. М.: Издательство 11-формат. 165 с.

Иконникова С.Н. 2008. Теория культуры. СПб: Питер. 593 с.

Кабкова Е.П. 2003. Торжество почемучек: художественная культура для детей. М.: ИХО РАО. 106 с.

Кирнарская Д.К. 2004. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты XXI век. 496 с.

Кобзарь Б.С. 2001. Перспективы образования на рубеже Третьего тысячелетия. - Мир образования - образование в мире. №1: 73.

Маляренко Т.Н. 2005. Пролонгированное информационное воздействие как немедикаментозная технология оптимизации функций сердца и мозга. Автореф. дисс. … доктора медицинских наук. Пятигорск. 55 с.

Петрушин В.И. 2008. Что надо говорить учителям музыки своим депутатам, мэрам и губернаторам, чтобы они стали их уважать и платить деньги за их работу. - Музыкальная психология и психотерапия: научно-методический журнал для музыкантов, психологов и психотерапевтов. №2: 30-40.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 ноября 2011 г. № МД-1552/03 «Рекомендации по оснащению общеобразовательных учреждений учебным и учебно-лабораторным оборудованием, необходимым для реализации ФГОС основного общего образования, организации проектной деятельности, моделирования и технического творчества обучающихся». М., 2011.

Уколова Л.И. 2011. Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве (характеристика, структура, развивающий потенциал). Монография. М.: МГПУ. 179 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2011. 48 с.

Фундаментальное ядро содержания общего образования. Под ред. В.В.

Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
Юсов Б.П. 2001. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе. - Известия Российской академии образования. №4: 64-73.

Получена / Received:01 .03.2018
Принята / Accepted: 07.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 129-135

Готовность подготовки работников детского сада к проведению интегрированных занятий

М.А. Лазарев[1], Е.Н. Дьячкова[2], О.Н. Юрченко[3]

[1,2]Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум»
142322, Московская область, Чеховский район, с. Новый Быт, ул. Новая, д. 4
State Budget Professional Educational Institution of the Moscow Region "Chekhov technical college"
Novaya str., 4, Novyy Byt village, Chekhov District, Moscow Region 142322 Russia
[1]e-mail: cerambycidae@fromru.com, humanityspace@gmail.com
[2]e-mail: e-dyachkova@mail.ru

[3]МКДОУ детский сад № 31 общеразвивающего типа
142322, Московская обл., Чеховский район, с. Новый Быт, ул. Новая, д. 11
Municipal state pre-school educational institution Kindergarten No 31 General developing type
Novaya str., 11, Novyy Byt village, Chekhov District, Moscow Region 142322 Russia
e-mail: o.yurchenko62@yandex.ru

Ключевые слова: дошкольное образование, интегрированное занятие, формирования личности ребёнка, экспериментально-опытная работа, культуросообразное обучения, «Десятилетия детства».
Key words: pre-school education, integrated occupation, the formation of the child's personality, experimental and experimental work, culturally appropriate training, "Decades of Childhood".
Резюме: В работе делается попытка краткого анализа одного из приоритетных проектов «Десятилетия детства», а так же рассматривается выявления специалистов, имеющих представления об интегрированных занятиях и готовность их проведения воспитателями в системе детского сада.
Abstract: An attempt is made to briefly analyze one of the priority projects of the Decade of Childhood, as well as to identify specialists who have an idea of the integrated classes and the willingness of teachers to conduct them in the kindergarten system.
[Lazarev M.A.[1], Dyachkova E.N.[2], Yurchenko O.N.[3] Readiness of preparation of kindergarten workers for conducting integrated studies**]**

Ближайшие 10 лет в Российской Федерации станут особенными, так как В.В. Путин подписал указ от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». В этом указе говорится о том, что «В целях совершенствования государственной политики в сфере защиты

детства, учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий, в интересах детей на 2012-2017 гг., постановляю объявить 2018-2027 гг. в РФ Десятилетием детства».

Государство наконец-то задумалось о тех проблемах которые нас ожидали бы, а, тем не менее, эти проблемы уходят своими ветвистыми корнями ещё в 90-е годы, когда страна столкнулась с катастрофическим падением рождаемости, что могло бы привести в ближайшие годы к тому, что количество женщин репродуктивного возраста будет сокращаться, и «к 2025 году, по мнению экспертов, их количество уменьшится по сравнению с 2015 годом на 34 %» (26.04.2017, Москва, Кремль). Значит нужно изменять структуру населения, иначе увеличится нагрузка на работающее население, и, следовательно, увеличиваться количество людей пожилого возраста, а количество рождаемости по объективным причинам будет сокращаться. Самое главное на наш взгляд, что бы такого рода проект носил общенациональный, а не правительственный характер. Очень важно, что бы результат данного проекта был именно в интересах детей, а не кого-то другого. Необходимо всем неравнодушным людям сплотится вокруг государственной идеи, и нужно скоординированное действия всех вертикалей власти и общества, и тогда на выходи мы можем получить конкретный результат ведь речь идёт о наших с Вами детях.

Приоритетный проект «Десятилетия детства» может изменить закоренело устаревшею систему. Необходимо решать поставленные задачи президентом и обществом, и не забывать, что это мы делаем ради детей, так как такого рода ситуация влечёт за собой довольно сложный и ответственный отрезок времени. Ведь не зря аппарат детского омбудсмена А.Ю. Кузнецовой предлагает усовершенствования и внедрения в школах «Уроков семейного счастья», института сертифицированных нянь и меры по оказанию помощи многодетным, а так же проведения в общеобразовательных учреждениях курса «Семьеведение» или «Уроки семейного счастья».

Традиционные ценности в современном развивающемся

мире очень важны, однако развитие цифрового общества создаёт новую реальность, которая влияет на структуру мышления, восприятия и памяти ребёнка. По мнению ректора Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина М. Русецкой: «Через десять лет общество будет совсем другим … Мы с точки зрения фундаментальной науки не понимаем, что такое современный ребёнок». Можно согласиться такой точкой зрения, так как мы сегодня ребёнка изучаем методами психологической диагностики, разработанными 50-60 лет назад. Следовательно, можно предположить, что разработать план и алгоритм действий для выполнения проекта «Десятилетия детства» можно лишь только тогда, когда будут проведены новые, современные фундаментальные исследования, которые должны описывать современного ребёнка, его развитие, специфику его когнитивной сферы и особенности коммуникации. Наше государство сегодня нуждается кардинально в новой диагностики и подходе к изучению ребёнка, что бы достичь новой системы обучения и разработать современную систему дидактики.

На наш взгляд одним из изменений данной системы могло бы служить массовое вовлечение детей в спорт, и трудовую профориентацию, таких мероприятий, как Junior WorldSkills по аналоги с взрослым WorldSkills, и так же «Абимимпикс». Можно вспомнить великого советского педагога А.С. Макаренко, который полагал, что трудолюбие и способность к труду не даны ребёнку от природы, а воспитываются в нём. Тогда, одной и первостепенных задач становится воспитать трудолюбие в ребёнке, и органически развивающиеся личность, так как «научить человека быть счастливым - нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно» (Макаренко, 1984: 123).

Само по себе детство представляется одним из самых уникальных периодов в жизни каждого человека, когда в этот период времени формируется здоровье, происходит становление личности (Фельдштейн, 1996), опыт детства во многом уникален, и определяет последующею взрослую жизнь человека. В самом начале своего пути рядом с беззащитным,

уязвимым малышом находятся самые главные люди в его жизни - родители, но на определенном этапе жизненного отрезка ребёнок поступает в детский сад.

Адекватным методом решения проблем в проекте «Десятилетия детства» является отлаженный механизм для решения поставленных задач. Мы в своём конкретном случае на свои поставленные задачи, которые вписываются в проект, проводим педагогический эксперимент. При разработке методики экспериментально-опытной работы одним из условий является общепринятая установка на рассмотрение профессиональной подготовки как целостного системно-организованного процесса.

С целью выявления специалистов, имеющих представления об интегрированных занятиях, было организовано интервьюирование. Воспитателям задавалось несколько вопросов, один из них звучал так: «Известна ли Вам такая форма обучения дошкольников, как интегрированное занятие?» Из 150 опрошенных положительный ответ дали 98 человек это примерно 65 %. По данным анкеты большинство воспитателей считают необходимыми разработку и внедрение интегрированных занятий - 70.5 %, необходимыми в значительной степени - 12.6 %, желательными, но не обязательными - 10.4%, затрудняюсь ответить - 6.5 %.

Анкета дала возможность выявить пути реализации внедрения интегрированных занятий по пятибалльной системе, соответствии с ней составить рейтинговую таблицу. Самый высокий рейтинг имеет методическая разработка интегрированных занятий по конкретным программам, практически такой же балл - разработка программ по интегрированному обучению дошкольников, менее значимыми выступают организация обмена опытом воспитателей и организация специальных курсов повышения квалификации по данной проблеме.

Целью анкетирования было выявления: Отношения воспитателей к интегрированному обучению, и их представлений об интегрированных занятиях.

Задачи были обусловлены следующие:

1. Определить состояние использования интегрированных занятий в практике дошкольных учреждений.

2. Выявить возможности формирования готовности воспитателей к проведению интегрированных занятий в приоритетном проекте правительства РФ «Десятилетия детства» по развитию когнитивного и творческого умения у дошкольников.

Возможны различные пути формирования у ребёнка умений в рамках интегрированного занятия, но нами разработана и апробирована программа для подготовительных групп по предмету математика и рассчитанных на логику - «Математика и логика для дошкольников» с занятиями из нескольких уроков «Умники и умницы», «Космическая математика», «С математикой - в космический полёт», «Космический полёт на планету арифметики» и т.д. Предполагалась реализация компонента, который соответствовал введение диагностических заданий в целях актуализации знаний, входивших в инвариантное ядро, позволявшего усвоить специфику интегрированных занятий, и впоследствии проверить подготовку воспитателей к проведению интегрированных занятий в детском саду, состоявшую из теоретического и педагогико-психологического содержания.

Важно отметить, что методика и структура проведения интегрированного занятия существенно отличается от методики проведения обычного занятия. В процессе обучения на интегрированных занятиях необходимо использовать различные методы и приёмы. К примеру:

- сравнительный анализ, поиск, эвристическая деятельность, проблемные вопросы;

- используются задания типа «докажи», «объясни», «как ты узнал?» и т.д. Совместных с педагогом «открытий», помогающих ребёнку найти ответ. Ребёнок учится спрашивать об одном и том же предмете по-разному;

- разнообразные речевые дидактические игры для знакомства с культурно-речевыми эталонами, активизации словаря, расширения представления о многообразии граней родного языка, воспитания чувства уверенности в своих силах.

Для интегрированных занятий характерна смешанная структура, являющаяся комбинацией линейно-концентрической и спиральной структур, что позволяет маневрировать при организации содержания, и трактовать отдельные части различными способами.

Интегрированные занятия в дошкольном образовательном учреждении, являются одним из эффективных средств формирования личности ребёнка, и повышения профессиональной компетентности педагогов, а так же снижают статическую нагрузку за счёт использования разных видов деятельности. Наши занятия объединяют не только разные виды деятельности, но и виды художественного творчества, посредством которых происходит творческое единение детей и педагогов в рамках какого-либо вида деятельности. Очень интересное мнение выражает Е.В. Боякова, которая очень давно изучает данную проблематику считая, что «несмотря на долгий путь утверждения предметов искусства в учебном плане образовательных организаций, по сей день можно услышать сомнение в их важности для формирования личности» (Боякова, 2016: 682). Отечественные исследователи К. Бабанский, Е.В. Боякова, Н.М. Верзлин, Б.П. Есипов, В.И. Загвязинский, И.Д. Зверев, И.А. Лыкова, Е.Н. Пирязева, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин по данным проблемам издали огромное количество фундаментальных трудов и создали в Советском Союзе и России научные школы в дидактике.

Эффективность данной программы была проверена в двух группах испытуемых - экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2. Выделение контрольной группы, на наш взгляд, было бы некорректным, поскольку интегрированные занятия - явление инновационное, не имеющее отражение в содержании образования.

И так, проведённый анализ даёт понять, что подготовка работников к проведению интегрированных занятий в детском саду в проекте «Десятилетия детства» могло бы послужить одним из вариантов новой системы дошкольного образования РФ. Преподаватели, воспитатели очень творчески подходят к разработкам межпредметных и интегрированных занятий, но,

тем не менее, у них ощущается нехватка теоретической подготовки и подхода к детям согласно современным веяниям мира и технологиям.

Можно утверждать, что приоритетный проект «Десятилетия детства» это прекрасная возможность дать детям не только классические, но и новые знания, которых нет в программе, но которые требуют выполнения государственного стандарта. Интегрированные занятия дают возможность вложить в голову детям знания в комплексе, сформировать у ребёнка целостную картину мира, применять разнообразные приёмы работы с детьми, использовать индивидуально-дифференцированной подход к ним, а так же самое главное воспитать всесторонне и гармонично развитую личность.

ЛИТЕРАТУРА

Боякова Е.В. 2016. Экология культуры в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 6(4): 681-687.

Макаренко А.С. 1984. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. - М.: Педагогика. 400 с.

Рабочая встреча В.В. Путина с Министром труда и социальной защиты М.А. Топилиным. - 26 апреля 2017 г. (Москва, Кремль).

Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства».

Фельдштейн Д.И. 1996. Психология развивающейся личности. Издательство: М.: Институт Практической Психологии. 512 с.

Получена / Received: 25.12.2017
Принята / Accepted: 19.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 136-141

Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников

А.С. Москвина[1], О.С. Нестеркина[2]

[1]Московский Государственный Областной Университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А
Moscow State Regional University
Radio str. 10A, Moscow 105005 Russia
e-mail: anna.moskvina@list.ru

[2]Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа № 1494»
127276, Москва, Большая Марфинская улица, д. 1
State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow "School No 1494"
Bolshaya Marfinskaya str, 1, Moscow 127276 Russia
e-mail: 1494@edu.mos.ru

Ключевые слова: обучение, мотивация, ситуация успеха, школьник, учитель.
Key words: training, motivation, success situation, schoolchild, teacher.
Резюме: В статье рассматривается проблема низкой мотивации современных младших школьников к учебной деятельности. Рассмотрены пути решения данной проблемы. Создание ситуации успеха в школе основной момент мотивации ребенка к учёбе.
Abstract: In the article the problem of low motivation of modern junior schoolchildren to educational activity is considered. The ways of solving this problem are considered. Creating a situation of success in school is the main point of the child's motivation for learning.
[Moskvina A.S.[1], Nesterkina O.S.[2] Creation of a situation of success for increasing motivation for the education of junior schoolchildren**]**

Успех меняет человека.
Он делает человека уверенным в себе,
придает ему достоинство, и человек обнаруживает
в себе качества, о которых не подозревал раньше.
Джойс Бразерс

Очень хорошо известно, что школа - это то самое место, которое способно дать юному человеку свет учения, уверенность в своих действиях и поступках.

В процессе обучения в начальной школе у детей формируются такие важные для их будущей учебы компоненты

учебной деятельности, как мотивация учебной деятельности, умения и навыки учебной работы; раскрываются индивидуальные особенности и способности в учебе, умения и навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; возникают и развиваются рефлексия, анализ, внутренний план действий (Москвина, 2015).

Одна из главных задач современной школы - раскрытие личностного потенциала детей, воспитание в них интереса к учёбе и знаниям, стремления к духовному росту и здоровому образу жизни.

Современная школа требует новых технологий, дифференциации содержания образования, использование активных методов обучения, пересмотр отметки и способов оценки знаний. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ставит перед образованием задачу развития человека как личности, направляя систему образования на развитие индивидуальности каждого ребенка. Необходимо оптимизировать образовательный процесс, ориентируясь на создание наиболее комфортных условий для развития личности ребёнка. Это залог плодотворной работы и хорошего результата.

Доктор психологических наук, вице-президент РАО Фельдштейн Д.И. в своей статье утверждает, что «современный учитель должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих приобщения к научным знаниям, не просто усвоения им готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы».

Объем полезной, нужной, интересной информации, получаемой в школе ребенком, может сравниться только с многотомным энциклопедическим словарем. В современном мире, где немыслимо жить без определенных знаний и умений, требуется постоянное совершенствование. Все это способна дать школа. Надо только умело этим воспользоваться. Но, как показывают последние наблюдения за воспитанниками детских садов, не все дети воспринимают поступление в школу как полезное и увлекательное мероприятие. Все чаще слышится

нежелание выполнять домашнюю работу, соблюдать учебную дисциплину, подчиняться правилам. Дети не хотят менять свой привычный образ жизни (игра, прогулка и т.д.). Многие дети понимают необходимость дальнейшего обучения, но только со слов взрослых: «Надо учиться!». Так же родители не нарочно настраивают своих детей против школы, внушают им страх перед поступлением: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут!». Такие фразы прочно остаются в памяти будущих учеников и очень мешают их спокойному обучению. Некоторые родители проявляют крайнее безразличие к ребенку, его страхам и тревогам. А низкий уровень развития родительской мотивации, по мнению Д.И. Фельдштейна, создает неблагоприятный прогноз в формировании личности ребенка.

Почему же все реже деятельность, связанная со школой, приносит удовлетворение младшим школьникам? Почему все чаще учителя и родители слышат слова недовольства, разочарованности и даже страха? Почему один ребенок приходит в школу со стойким нежеланием учиться и просиживает так четыре года начальной школы? Другой, идя в школу, рассчитывает на приобретение новых знаний, стремится завоевать уважение взрослых, но по факту такой оптимизм рушится через несколько месяцев? Почему в последнее время все меньше становится детей, заинтересованных в собственном развитии? Ответ один - частичное или полное отсутствие мотивации у детей. «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться» (Сухомлинский, 1985).

Высокомотивированных детей становится все меньше, само понятие «мотивация» встает на первую ступень проблем 1 класса. Чаще всего ребенок идет в школу, потому что его привлекают красивые атрибуты учения: яркие ручки, пеналы, карандаши, портфель. Это все новое и неизведанное. Дети более старших классов хотят общаться. Внутренние мотивы к учению тают из года в год. Важно помнить: учитель должен создать все условия для того, чтобы ребенок хотел и мог получать знания, чтобы ученик получал удовольствие от своего развития, чтобы малыш не сомневался в своей исключительности, чтобы он был самым, самым, самым. Ребенок должен получать

удовлетворение от своей работы, чтобы предыдущий результат мотивировал на дальнейшие действия. Можно и нужно повышать мотивацию детей к учению, нельзя опускать руки и останавливаться. На работу может быть затрачено несколько дней, а может и несколько лет. Некоторым детям постоянно требуется некая стимуляция для повышения мотивации.

Есть в программе школьные предметы, которые никаким образом не связаны с жизненным опытом ребенка. С увеличением нагрузки или усложнением изучаемого материала интерес к изучаемым предметам постепенно уменьшается. Не стоит надеяться только на природную детскую любознательность. Она тоже тает под натиском объема информации. Только мотивация поможет преодолеть трудности в изучении предметов. Когда ребенок добивается положительных результатов, у него появляется желание достичь большего, укрепляется внутренняя потребность в знаниях.

Каждый раз, видя снижение мотивации, учитель либо хватается за голову в ужасе, либо опускает руки. Это две крайности, которые следует забыть раз и навсегда. В любом классе при любом наборе учащихся нужно искать мотив, который не просто заинтересует детей, но и подвигнет их на действия. Нужно будет только направлять и корректировать деятельность.

Создание условий для интересной работы и будет той ситуацией успеха, которая повысит мотивацию детей к учению. Рассмотрим некоторые пути решения данной проблемы.

Самым мощным оружием является похвала. Это то, без чего не стоит входить в класс. Но и не надо забывать, что похвала тоже должна быть уместна, не стоит направо и налево рассыпать хвалебные речи, если они не заслужены. Но если постоянно говорить ребенку, что он далек от совершенства, то он просто поверит в это и не будет предпринимать больше никаких усилий. Ему не нужно будет стараться, ведь хвалить его, по сути, не за что. А разве не за что? Разве этот ученик не постарался сегодня выполнить хотя бы часть своего задания? Разве он не попытался найти что-то новое, интересное сверх изучаемого материала? Неужели нет ни одного вида деятельности, в которой он сегодня поднялся к успеху? Если

есть, то найдите и похвалите, мотивируйте на новые свершения. А если вы не можете сегодня его похвалить, то создайте ситуацию, в которой этот ученик придет к маленькому, но своему открытию, найдет интересное решение для проблемы. Это будет первым шагом для создания ситуации, которая приведет к успеху.

Иногда приходит на помощь дифференцированное обучение. Дифференциация заданий позволяет учителю дать возможность каждому конкретному ученику проявить себя с лучше стороны, выполнить задание «по силам». Дифференцированная организация учебной деятельности учитывает индивидуальные особенности ребенка, его развитие, психологическое состояние, уровень мотивации.

Один из возможных способов повышения мотивации - интерактивный подход к обучению. Это определенный тип деятельности учащихся, основанный на субъект-субъектных отношениях учителя и ученика, пропагандирующий активность во всех сферах деятельности учащегося, связанный с изучением учебного материала в ходе полного или частичного интерактивного урока. Основным элементом таких уроков являются интерактивные презентации, упражнения, тесты и задания. Широко используется мультимедийное оборудование как учителем, так и детьми. В современной школе достаточно возможностей, чтобы обеспечить комфортное проведение таких уроков. В распоряжении учителя есть все необходимые средства, включая планшеты или компьютеры для учащихся (Поликашева, 2013).

Целый арсенал интерактивных форм работы доступен сейчас для современного учителя и его воспитанников. Среди них можно выделить те, которые больше всего подходят для использования в создании ситуации успеха в классах любого уровня и комплектации:

- работа в парах, группах;
- командная работа;
- творческие задания;
- социальные проекты;
- коллективные творческие дела;
- участие в олимпиадном и конкурсном движении.

Выбор пути решения проблемы снижения мотивации должен быть обусловлен уровнем класса и желанием самого учителя.

В заключение хочется сказать, что последнее время слишком часто стала произноситься фраза «Школа - это каторга!» или «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут!..» Каково будет состояние ребенка, который изначально не видит никакой радости от посещения школы? Вместо интереса есть страх.

Но не стоит забывать, что, если школьник не имеет интерес к учёбе, в этом виноват не только сам ребёнок и его семья, но и школа, и ее методы обучения.

Успех является источником внутренних сил ребенка для преодоления трудностей. Ребенок испытывает уверенность в себе и осознает внутреннее удовлетворение. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе (Фельдштейн, 2011).

На основе всего этого, можно сделать вывод: успех в учебе - завтрашний успех в жизни!

ЛИТЕРАТУРА

Москвина А.С., Черникова В.В. 2018. Театрализованная деятельность как средство подготовки школьников к обучению в современной общеобразовательной организации. - Мировоззрение в XXI веке. 1(1): 41-44.

Москвина А.С. 2015. Значение семьи в развитии и воспитании ребёнка. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 4(5): 724-729.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». - Указ Президента РФ №Пр-271 от 04.02.2010 г.

Сухомлинский В.А. 1985. О воспитании. М.: Издательство политической литературы. 270 с.

ФГОС на этапе начального общего образования: первый опыт: Сборник научно-практических материалов, под ред. Н.В. Поликашевой. М.: Издательство «Спутник+», 2013. 110 с.

Фельдштейн Д.И. 2011. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. - Вестник практической психологии образования. № 1: 45-54.

Получена / Received: 12.12.2017
Принята / Accepted: 17.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 142-166

Интегрированные технологии и гуманитаризации образования

Л.Г. Савенкова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Federal State Budgetary Scientific Institution "The Institute of Pedagogy of Art and Cultural Studies of the Russian Academy of Education"
119121, Moscow, Pogodinskaya str., 8, building 1
e-mail: lgbloknot@mail.ru

Ключевые слова: технологии, интеграция, комплексное обучение, творческого развитие, познавательное творчество, гуманитарно-художественное образование.
Key words: technology integration, comprehensive training, creative development, cognitive creativity, humanitarian and art education.
Резюме: В статье раскрываются интегрированные технологии образования, играющие важную роль в общем гуманитарно-художественном образовании. Автор выделяет важность и значимость включения в образовательный процесс развивающих технологий, основанных на активном взаимодействии творческого и логического мышления, как условие полноценного формирования мыслительной деятельности обучающихся. Часть авторских технологий представленных в статье позволит педагогам, опираясь на алгоритм, создать свои оригинальные методики и технологии. Тематика данной статьи в журнале, посвященном памяти Д.И. Фельдштейна, не случайна, так как данное направление педагогике в последние годы ученым приветствовалось и поддерживалось им с особой внимательностью.
Abstract: The article describes the integrated technology education, play an important role in the overall humanitarian and art education. The author highlights the importance and relevance of including in educational process of educational technologies, based on active interaction between creative and logical thinking, as a condition of successful formation of cogitative activity of students. Part of the technologies presented in the paper in summary form will allow teachers, based on the algorithm, to create their own original techniques and technologies. The theme of this article in the journal, dedicated to the memory of D.I. Feldsteyn, is not accidental, since the direction of pedagogy in recent years scientists have welcomed and supported them with special care.
[Savenkova L.G. Integrated technology humanitarization of education**]**

Л.Г. Савенкова / L.G. Savenkova

Термин «Педагогическая технология» появился в педагогической литературе относительно недавно. И сейчас много споров возникает именно по правомерности внедрения в педагогическую науку понятия «технология», заимствованного из точных наук, вместо устоявшихся: «методика, методы, формы». Целью данной статьи не стоит включаться в полемику и доказывать альтернативность данного термина, но его правомочность хотелось бы подчеркнуть, так как большая часть терминов гуманитарной сферы взята именно из естественных наук. это: дифференциация, интеграция, регионализация, др. Появилось много слов из сферы информационных технологий: алгоритм, база данных, матрицы и др. Множество терминов перешло из европейского и американского образования вместе с модными тенденциями, ставшими популярными в России: коучинг, тьютер, волонтер, перформанс, тренинг, педагогический дизайн и др.

В период 1950-х годов в США появился термин «Педагогическая технология» как способ обучения на основе технологической карты или «дорожной» карты - пошагового описания процесса учебной деятельности. С конца XX века понятие «педагогическая (образовательная) технология» активно входит в обиход российского образования и сегодня термин прочно утвердился в отечественной педагогике. Однако, широта трактовки понятия «технология» в теории обучения осложняет использование понятийного аппарата на практике. Множество определений «технология» и «методика» в образовании говорит о том, что педагогический процесс является живым организмом, который постоянно изменяется и совершенствуется. Проанализировав ряд исследований отечественных ученых (В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, В.В. Гузеев, А.М. Воронин, И.Ф. Исаев, В.М. Монахов, Г. Селевко), наиболее близкое, на мой взгляд определение педагогической технологии принадлежит В.А. Сластенину «как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса».

Одной из проблем терминологии в образовании является путаница в применении понятий «методика» и «технология».

Например, понятие «методика» зачастую является синонимом «технологии обучения». Опираясь на источники можно сказать, что «методика» - это система (совокупность, комплекс) знаний о конкретных приемах, способах, формах и методах педагога в осуществлении какого-то отдельного процесса, а «технология» есть комплексная интегрированная система операций и действий обучаемого и обучающихся, ориентированных как на освоение взаимосвязанных знаний, так и на практическое их закрепление с учетом индивидуальных особенностей обучаемого. Отсюда можно сделать вывод, что для методики свойственны те или иные педагогические подходы, ориентированные на формирование представлений и закрепление знаний и умений ученика, а технология основана на алгоритме действий, направленных на усвоение их логики, позволяющей их осмысление с целью дальнейшего практического применения в других похожих ситуациях. Педагогическая технология легче тиражируется и адаптируется на личность педагога и позволяет добиваться высоких результов обучения.

Что же наиболее актуально для сферы художественного образования: технология или методика, также однозначно ответить нельзя. Методика предполагает индивидуальный, творческий подход педагога к работе с детьми, что, несомненно, важно в преподавании искусства, особенно в специальных образовательных организациях предпрофессионального направления, таких, как детская художественная или детская музыкальная школа. Здесь принята личная работа педагога с ребенком. Но совсем другое дело общеобразовательная школа, где индивидуальное художественное образование внедрить очень сложно. Причины разные: большая наполняемость класса, недостаточный профессионализм педагога, отсутствие в кабинете необходимых материалов или инструментов. Поэтому, в данном случае именно технологии помогут учителю справиться с целями занятия и задачами обучения, так как технология может тиражироваться и изменяться в соответствии с ситуацией, условиями обучения и индивидуальностью педагога и обучающихся.

Отдельного обсуждения заслуживает проблема

интегрированного обучения в условиях гуманитаризации образования, то есть переноса гуманитарных технологий в практику освоения предметов естественно-научного цикла. Именно это в последние годы рассматривается важнейшим фактором современного школьного образования.

Для внедрения гуманитаризации необходимы хорошо разработанные педагогические структуры, основанные на алгоритмах. Слово «алгоритм» происходит от имени ученого IX века Муххамеда бен Аль-Хорезми («аль-хорезми» - «алгоритм»), который описал правила выполнения арифметических действий в десятичной системе счисления. Словом «алгоритм» потом и стали обозначать эти правила вычислений. Однако с течением времени понятие алгоритма видоизменялось и в XX веке под ним стали понимать какую-либо последовательность действий, приводящую к решению поставленной задачи (http://gtmarket.ru/concepts/7178). Работа по алгоритмам понятна современным школьникам, которые уже хорошо адаптированы к восприятию визуальной информации. Они легко и естественно принимают новые технологии и способы работы с ними. Именно поэтому предпочтение технологиям в педагогике отстаивает Г.К. Селевко. В своих публикациях он определяет её как «совокупность методов и приемов, основанных на закономерностях», и как «алгоритмичность педагогической деятельности», то есть определенным образом выстроенную систему действий педагога по организации самого процесса обучения. Это словосочетание используют в своих публикациях также целый ряд других известных ученых: В.К. Гузеева, И.П. Иванов, Г.Л. Лозанов, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин и др.

Переходя к обозначенной в названии проблеме интегрированного обучения, следует сказать, что наиболее приемлемой терминологией здесь так же являются не методы обучения, а именно технологии. Это связано с тем, что интеграция в образовании предполагает соблюдение комплекса требований, как к организации непосредственно занятий, так и к модели деятельности всего коллектива образовательной организации. Интегрированное обучение основано на обязательном деловом и заинтересованном сотрудничестве ряда

учителей и опирается на смысловое объединение занятий базового цикла с многоуровневым дополнительным обучением.

Интегрированные педагогические технологии в свою очередь мотивируют самообразование и творческий рост учителя, что в современный период приобретает особую актуальность. Компонентами педагогического мастерства, по определению В.И. Загвязинского, носящими творческий характер, являются: «самостоятельность (в оценке педагогических ситуаций; в обосновании идеи разрешения возникающих проблем; в выборе, сочетании, конкретизации известных науке и практике форм, средств и методов обучения); умение предвидеть и направлять ход событий» (Загвязинский, 1987: 13). Применение интегрированных технологий является эффективным в профессиональном мастерстве, способствует перестройке сознания учителя и ученика, научает умению переносить знания и опыт с одной творческой деятельности на другую; делает избирательной содержательную часть; занятия становятся более насыщенными, концентрированными и разнообразными по видам включенности ученика в процесс творчества» (Савенкова, 2003).

Например, Л.П. Ильенко определяет следующие особенности структуры интегрированных уроков предметов искусств: предельная четкость, компактность, сжатость учебного материала; логическая взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрированных предметов на каждом этапе урока; большая информативная емкость учебного материала, используемого на уроке. Интеграция в образовании предполагает нетрадиционную, активную форму организации самого занятия (цикла занятий, следующих друг за другом), направленных на самосовершенствование структурного разнообразия уроков, на создание доброжелательной психологической атмосферы, способствующей максимальному включению каждого ученика в процесс творческого поиска, обобщения и переноса информации из разных источников в решение конкретных образовательных и воспитательных задач.

Обозначенные позиции оказывают существенное влияние на формирование пространства воображения растущей личности - объем и широту воображаемых действий и образов. Это

непосредственно связано с воспитанием способности человека быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, адаптироваться к любой ситуации, находить и решать нестандартные творческие задачи в разных областях деятельности. Поскольку осуществлять такой процесс одному педагогу достаточно сложно, необходимо находить возможности для взаимодействия с коллегами. Среда общения с единомышленниками внутри коллектива предполагает сотворчество не только между собой, но и с детьми. При необходимости усилия педагогов объединяются, например, при проведении совместных мероприятий, таких, как: «художественное событие», проектная и исследовательская деятельность, уроки-путешествия, круговая интеграция, занятия, объединенные одной сквозной темой, литературные гостиные и др. которые организуются коллективно. При таком обучении общение детей вокруг искусства происходит в реальной предметно-пространственной среде, в живом действии с окружающими предметами, людьми. Культура рассматривается как окно в мир познания и сотворения мира, как условие и возможность ПРО-СТРАН-СТВОВАТЬ по миру, по искусству разных стран и народов. Только в этом случае оно приобретает в жизни ребенка особый смысл, становится условием познания и совершенствования себя.

Перенос акцента на гуманитарно-художественную область обосновано еще и тем, что как показывают исследования Института художественного образования и культурологии, степень понимания искусства у 98% взрослого населения нашей страны находится на уровне учащихся начальной школы, редко на уровне 5-6 класса. А если обучают, например, изобразительному искусству учителя начальной школы (как показывает неутешительная статистика современного образования), которые обучаясь (в вузе также не получили должного образования, то будущее обещает быть мало утешительным в данной области знаний. Кроме этого важно заметить, что специалистов (учителей изобразительного искусства) и в среднем звене крайне мало, так как остается мало часов на этот предмет (1 час в неделю в 5-6-7 кл.), поэтому они уходят из школ. Следует также заметить, что Россия сегодня

одна из немногих стран мира, где уровень преподавания искусства находится на самом низком уровне, то есть сведен к минимуму. Именно по этой причине все выдающиеся достижения в области искусства остаются для наших граждан не известным, оно им не понятно и не интересно. Наши соотечественники не знают своей культуры - отсюда и низкий уровень патриотизма, который на математике, химии и физики воспитать не возможно, поскольку патриотизм начинается с уважения своей культуры, своей истории и гордости за свой народ.

Уникальные концепции и программы, разрабатываемые выдающимися учеными и творческими людьми в 20-30 годы (золотой фонд нашего образования) в 40-е годы XX века были отброшены в дополнительное образование и до настоящего времени не могут занять достойное место в современном образовании. Именно их идеи лежат в основе интегрированного комплексного подхода к обучению и воспитанию (А.В. Бакушинский, Н.А. Сакулина, Е.А. Флерина, Г.В. Лабунская, Арбатов, Б.П. Юсов и др.).

Возвращаясь к современности стоит также сказать, что современные работодатели и производство ждут, что молодые люди, которые придут к ним на работу будут обладать не только определенными знаниями, но и демонстрировать способность творчески решать проблемы, проявляя свою гибкость и креативность мышления. Именно по-этому интегрированные технологии обучения позволят сделать образовательный процесс интересным и максимально эффективным даже при минимальном часовом режиме, поскольку направлены на: развитие эмоционально-чувственной сферы, умение общаться и быть коммуникативным, умение применять все свои знания в решении возникшей проблемы, развитие культуры визуального восприятия.

Технологии интегрированного обучения это не только дополнение одного предмета (или искусства) другим, а прежде всего - активное сотворчество коллег в коллективе. Внедрение в практику школы подобного обучения в первую очередь связано с желанием педагогов изменить свое отношения к организации учебного процесса (урока, занятия). Во-вторых, это требует

нестандартных решений в организации внутришкольного расписания уроков и дополнительных занятий таким образом, чтобы учителя могли проводить совместные уроки и мероприятия, могли посещать занятия друг друга и тем самым взаимообучаться. В-третьих, технологии интегрированного обучения рассматриваются как стимул для разработки педагогами авторских программ и своих педагогических технологий, методов и приемов работы. Можно сказать, что технологии интегрированного обучения являются фактором динамического развития и мобилизации совместных усилий всего педагогического коллектива. Задача учителей, формирующих интегрированные блоки, - найти пути изменения (переработки) некоторых разделов учебных дисциплин для объединения их в комплекс (или специальный курс), согласование изучаемого содержания, последовательность осваиваемых тем на разных предметах, выделение и освоение одних и тех же понятий на разных уроках, в разных ситуациях и др. Это может быть связано, например, с процессом развития у детей исследовательских способностей, проектных форм деятельности, с расширением круга познавательных интересов, обучением конкретным мыслительным операциям, приемам обобщения и анализа, с формирования эмоционально-чувственной сферы. Естественно, все это требует и знания педагогами (хотя бы в общих чертах) изучаемого учебного материала других школьных предметов, осваиваемых параллельно, умения использовать эти знания на своих уроках, находить общие точки соприкосновения. Это научает школьников делать переносы знаний с одной области на другую, развивает их способность к анализу и обобщению информации. Отсюда вытекает задача - научить детей рассматривать одни и те же явления, проблемы в разных ситуациях, системах и направлениях, опираться на динамику и логику рассуждений. Наиболее полно интеграция предметов осуществляется тогда, когда между программами установлено смысловое соответствие, существует центральная идея, объединяющая весь блок тем и проблем, рассматриваемых на разных предметах. Смысл такого обучения направлен на гуманитаризацию образования в целом, что в первую очередь

связано внедрением гуманитарных технологий в практику освоения предметов естественнонаучного цикла, приближения изучаемых правил, понятий, законов, формул, открытий в науке к человеку. Это предполагает, что у школьников важно сформировать представление о том, что каждое явление открытое в науке изучалось не в открытом чистом виде, было тесным образом связано с общественным строем, историческими условиями, стилем эпохи, развитием искусства, политики, что и послужило теми причинно-следственными связями, которые стали той благодатной почвой для определенных и своевременных открытий человечества во всех областях знаний.

Гуманитаризация - как целостная система предполагает сущностное изменение всех его компонентов: целей, содержания, методов, моделей, технологий. Это подталкивает учителя на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, на формулировку таких вопросов, которые нельзя найти в учебнике или в Интернет, а требует индивидуального размышления, применения своего исследовательского подхода. Суть проблемы заключается в том, чтобы культура и наука стали осознаваться учениками как живое и целостное воплощение мира человеческих ценностей.

Безусловно, воплотить эти идеи в практике образовательного процесса в школе - задача очень сложная и вряд ли решаема полностью. В первую очередь это связано с изменением технологий управления образованием и сменой методов обучения в направлении не накопления знаний (как в копилке - чем больше, тем лучше), а на самообучение (умения осмысленно учиться), самовыражения в деятельности, самореализации индивидуальных интеллектуальных качеств (это относится как к ученику, так и к учителю). Это также: совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; атмосфера и уклад школы; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; эстетика предметно-

пространственного окружения, связь обучения с культурой и историей региона.

Основные позиции модели гуманитаризации и интегрированного обучения можно представить в следующих позициях:

- Сохранение и развитие качества современного образования возможно только при условии, что каждый предмет (каждая тема) осваиваются через три разнозначные в обучении сферы человеческой деятельности (по В.С. Соловьеву): сферу знания, сферу творчества, сферу практической деятельности (любое знание основано на его осознании, что проявляется в творческой деятельности и умения его применить в реальной практической жизни: понять, осознать, применить в действии).

- Сферы человеческой деятельности (знания, творчества, практика) важны для всех образовательных областей: естественнонаучной, гуманитарной, художественно-эстетической.

- Только системно-деятельностный подход позволяет осуществить предлагаемое направление в образовательной практике школы.

- Важнейшим условием изучения любого предмета (любой темы) является его освоение через художественный образ, взаимодействие (с коллегами), интеграцию (взаимодействие с другими областями знаний).

- Это возможно только тогда, когда в школе будет создана творческая среда общения между педагогами, творческая педагогическая образовательная среда, которая объединяет в себе школьную жизнь во всем ее многообразии, социокультурное пространство города, образовательные области знаний (СТАНДАРТЫ), внеучебную и дополнительную деятельность.

- Внедрение инновационных методик, технологий интегрированного обучения в условиях взаимодействия базового и дополнительного образования, когда дополнительное образование рассматривается не как «добавка к обучению», а как равноценное и равнозначное для развития человека (ученика) поле его общего формирования как личности.

- Комплексное образование предполагает в первую

очередь развитие у школьников когнитивного функционирования, личностных установок, эстетического опыта, коммуникативности, интегрированного и диалогового мышления

- Компонентами такого образования являются: здоровая образовательная среда школы, социокультурное пространство города, педагогика искусства (понимаемая как творчески развивающая педагогика, охватывающая теорию и практику эстетического воспитания и художественного образования каждого ученика - одна из составляющих общей педагогики), комплексные образовательные блоки, метапредметное содержание каждой осваиваемой темы, экология обучения и воспитания (сохранение индивидуальной природы каждого ребенка, его индивидуальных способностей и талантов), массовость такого обучения в школе (все учителя, а не единицы), системность комплексного интегрированного обучения на всех ступенях образования, сотворчество учителей в школе и между школами, системность работы.

Примеры интегрированных технологий обучения (Савенкова, 2001; 2010-2011):

«Цикл занятий, объединенных сквозной темой» (авторы Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова, Т.И. Сухова). Комплексные занятия занимают обычно одну или две четверти. Это позволяет соединять цепь уроков и внеурочных занятий по одной теме - например, по освоению культуры, традиций, жизни людей какой-либо страны и др. Объединяющим началом организации таких блоков могут быть самые разнообразные, например: «Экспедиция в Древний Мир», «Жизнь на Земле», «Обитатели зоопарка», «Сказочная страна Китай», «Путешествие на батискафе в подводный мир», «Золотое кольцо России», «Лягушка-путешественница», «В гостях у героев русских сказок»; «Творчество художников-импрессионистов и композиторов-импрессионистов»; «Стили в искусстве»; «Автор и его художественное произведение»; «Археологические раскопки…»; «Жизнь под водой»; «Оригинальные архитектурные проекты» и многое другое.

Так, при изучении какой-либо страны, учащиеся осваивают и познают её культуру (изобразительное искусство,

музыку, театр); обряды, обычаи, церемонии; архитектуру; природу, климат; народную одежду, художественные предпочтения народа, народные игры; литературу, историю; определяют роль страны и ее народа в мировой истории и культуре и много других. Такое знакомство осуществляется не столько через чтение художественной литературы, слушание музыки, визуальные наблюдения, сколько через творческие, самостоятельные исследования детей (часто с участием родителей): музыкальные и поэтические импровизации; театральные режиссерские постановки своими силами; создание карты страны и путешествия по ней; игры-соревнования между группами или классами; организацию выступлений и художественных событий. В работе чаще всего бывают задействованы учителя, ведущие предметы гуманитарно-художественного блока.

Эта технология позволяет, например, учителю искусства согласовывать и свободно варьировать тематику занятий с основным педагогом, работающим в начальной школе, и с учителями, «ведущими» другие виды искусств. Для реализации данной педагогической интегрированной технологии можно объединить занятия по искусству и мировой художественной культуре (это дает возможность ввести учащихся уже с младших классов в мировую художественную культуру). Организовать их можно таким образом, чтобы они не только дополняли друг друга, но и образовывали своеобразный блок взаимосвязанных между собой уроков и дополнительных занятий. Завершением длительного коллективного исследования бывают художественные события, посвященные той стране (людям, событиям, искусству, традициям и др.), которую они изучали. Это событие может проходить только для учащихся, которые непосредственно участвовали в исследовательской работе, или иметь характер выступления-отчета в зале перед большой аудиторией детей и учителей школы. Этот вид работы позволяет педагогам находить темы и формы работы с учащимися, в том числе по объединению самостоятельную дополнительную работу с основными занятиями по изучаемым предметам.

Технология «Художественное событие» (авторы Т.И.

Сухова, Л.Г. Савенкова, Е.П. Кабкова). Данное словосочетание не следует рассматривать как синоним слов «праздник», «спектакль», «представление». Это особый жанр завершения процесса длительного освоения какой-либо темы, цикла уроков, объединенных одной сквозной темой, проектной деятельности, цикла экскурсий, блоков занятий по музейной педагогике, уроков-путешествий, серии интегрированных уроков и др. К художественному событию активно готовятся все: учащиеся, педагоги, родители. Сообща создается сценарий проведения события, разрабатываются эскизы оформления того помещения, где планируется проводить художественное событие, создаются элементы его украшения, цветовое оформление. При необходимости изготавливаются костюмы и многое другое. Главное условие - все должно делаться самостоятельно. Если планируется какие-то отдельные выступления, то они готовятся каждым выступающим самостоятельно или при содружестве с педагогом (в тайне от остальных). Проект события создается коллективно, коллективно и обсуждаются его детали. Отдельно выбирается режиссерский состав из детей, который разрабатывает сценарий действия, план подготовки того или иного мероприятия и тщательно следит за его выполнением.

Все представления, показы, игры, индивидуальные выступления школьников, должны быть подчинены теме длительного коллективного исследования, которое велось непосредственно учащимися, которые заняты в организации и проведении художественного события. Это значит, что все участники события хорошо осведомлены в происходящем. Они должны быть всегда готовы к тому, что от них в какой-то момент потребуется в действие (игру) и они могли бы свободно импровизировать на любую тему, продолжить или изменить ход ведения представления. Художественное событие - это вид образовательного процесса, основанный на коллективном сотворчестве.

Цель технологии - индивидуальные творческое проявление каждого участника в процессе коллективного сотворчества.

Задачи: Взаимодействие учащихся, родителей и учителей. Закрепление материала в нетрадиционной форме. Проявление

каждого в комплексном сотворчестве. Перенос знаний в реальное действие. Умение представить свое творческое лицо в коллективном процессе.

Особые условия: 1. Желание участвовать в Х.С.; 2. Готовность участвовать и взаимодействовать друг с другом. 3. Положительный эмоциональный настрой. 4. Никакого заучивания и репетиций общего события. 5. Свободное проживание в среде в соответствии с темой и сценарием.

Мотивация к проведению Х.С.: Занятия, объединенные одной сквозной темой; Уроки-путешествия; Музейная педагогика Комплексные проекты; Погружение в эпоху на основе цикла интегрированных уроков; Прочитанная вместе книга; Придумывание ситуаций, в которых могли бы оказаться (исторические герои, путешественники, мореплаватели и др.).

Комплексное взаимодействие: разных видов искусства, учащихся и учителей, планируемых действий в сценарии и режиссуре.

Роль учителя (доброжелательная помощь; учитель-фасилитатор); учащиеся (сценаристы и помощники, режиссер и помощники режиссера, главный художник и помощники художника, музыкальный руководитель и помощники музыкального руководителя, литераторы и поэты, фантазеры, декораторы, художник по костюмам, гримеры.

Друзья - помощники - учащиеся др. классов.

Родители - сотворчество на равных условиях по всем направлениям работы, в процессе организации художественного события и его завершении.

ЭТАПЫ:

1. Придумывание темы художественного события;

2. Написание сценария художественного события с общей темой;

3. Режиссура сценария с общими детьми;

4. Подготовка сюрпризов (индивидуальных и коллективных);

5. Организация и проведение художественного события;

6. Завершающая часть художественного события.

Технология «Уроки-путешествия» (автор Л.Г. Савенкова).

Данная технология характерна для младшего и среднего школьного возраста), предполагает продуманные маршруты по карте, по книге, по стране, по картине, музею, фильму, периоду истории, морскому дну и т.д. Поэтапное проживание маршрута каждым учеником в коллективном путешествии, которое может длиться 1 урок или блок уроков следующих друг за другом. Возможно объединение классной и внеклассной работы. Уроки-путешествия предполагают активную работу воображения, так как связаны не с реальными, а заочными путешествиями. Поскольку педагогическая практика часто сопряжена не столько с процессом передачи знаний от учителя к ученику (наиболее традиционному и устоявшемуся методу обучения), сколько с фактом общего развития детей (владение разнообразными источниками информации, развитием их образного мышления, интуиции, импровизации), уроки - путешествия служат одним из условий реализации этого развития. Они позволяют активно включать в занятия игровые моменты, планировать нестандартные ситуации, способствуют вовлечению в процесс творческого, заинтересованного обучения возможно большего количества детей. Технология путешествий позволяет осмыслить вместе с детьми возникающие проблемы, ситуации, накопить опыт из разных областей в решении одной конкретной цели, поставленной в самом начале путешествия. Все действия коллектива детей подчинены достижению этой цели. Такая форма работы позволяет развивать системное логическое мышление. Следует подчеркнуть, что в данном случае работа движется не от простого - к сложному, не от частного - к общему, а наоборот. И именно это позволяет развивать образное мышление детей, дает возможность совершать открытия, самостоятельно осмысливать происходящее. Главным является выделенная с самого начала единая развивающая цель, направленная на решение множества возникающих перед всем коллективом задач (проблем).

Технология уроков-путешествий связана с соблюдением правил:

- Вымышленное путешествие необходимо выстраивать по логике игры.

- Реализация на практике выдуманного путешествия

требует разработки специальных правил, придерживаясь которых, коллектив «путешественников» движется к цели (нарушать правила нельзя).

- Необходимо предусмотреть возможные исключения из правил (если этого потребует ситуация), которые также оговариваются заранее и их придерживаются все играющие.
- Разнообразие условий и правил (от этого зависит интерес и увлекательность игры).
- Распределение обязанностей между всеми игроками (в противном случае могут возникнуть конфликтные ситуации).
- Максимальное использование индивидуальных способностей и интересов всех играющих.
- Разработка плана действий для достижения поставленной цели.
- Опора на интересы детей.
- Поощрение и наказание (как одно из условий любой игры).
- Учителю необходимо выделить пункты контроля и определить условия наблюдения за игрой.

При умелом руководстве учителя организованная таким образом игра-путешествие позволяет развивать воображение школьников и самостоятельное творчество.

Технология «Ученический проект».

Проектирование в современной педагогической деятельности рассматривается как способ активизации деятельности самостоятельного познания детей, развития самостоятельной творческой деятельности и мышления. Проектная деятельность в образовательной области «Искусство» чаще всего связана с созданием оригинального художественного продукта (рисунка, конструкции, эскиза оформления сцены, проекта дома, игрушки, интерьера комнаты, костюма, элементов оформления интерьера, предметов декоративно-прикладного искусства, кукол, музыкального или литературного произведения и др.). Главным в этой работе является процесс **самостоятельного исследования**, посильного для ученика, эффективность которого во многом зависит от действий учителя, его педагогического сопровождения. Важно не только грамотно и в соответствии с возрастными

особенностями дать какое-либо задание, предполагающее процесс самостоятельного поиска, самостоятельной разработки, сколько незаметно для ученика направлять и корректировать его поиск, чтобы у обучающегося сложилось впечатление самостоятельной работы. Чтобы эффект от такой работы был очевиден, важно предусмотреть такое распределение обязанностей между учащимися в группе или классе, чтобы в процессе их выполнения каждый участник проекта мог продемонстрировать свои качества, свою особенность и значимость в коллективном творчестве. В группе участников нужно распределить и организаторские должности (ответственных за какие-то этапы), что позволит почувствовать ответственность каждого за качество результата. Одной из основных и ответственных этапов проектной деятельности является процесс защиты творческой работы (умение представить свой продукт, объяснить его особенности и назначение - то есть защитить его перед аудиторией - учащимися класса, родителями, учителями).

Практический аспект - включает в себя три направления деятельности: 1. Практика исследования. 2. Творчество (включает исследовательский аспект с практическим результатом). 3. Социальная практика.

Темы исследований, как правило, интегративны. Они направлены на освоение, понимание художественных взаимосвязей, нацелены на целостный охват»

«Социоигровые, театральные технологии» (авторы технологии А.П. Ершова, В.М. Букатов, Е.Е. Шулешко).

Это направление технологий предполагает, говоря словами одного из его авторов, В.М. Букатова, «охват вариативности игрового действия» и «функции в игре». Эта методика (технология) вносит, по его мнению, «в устойчивость урока стихию алогического становления, необходимую для осуществления «живой становящейся реальности». То есть она позволяет «выдумывать детали, «оживляющие» учебное задание, «подхлестывать и интриговать» учащихся в процессе урока для активизации их деятельности и заинтересованности в работе, проводить, так называемые «игро-дидактические импровизации», используя перечень «игровой комбинаторики и

список вариативности основных игровых действий». Список вариативности основных игровых действий включает в себя: 1. Опережение, соревнование, обгон; 2. Передача эстафеты; 3. Преследование; 4. Подбрасывание, подпрыгивание; 5. Вытеснение, изгнание; 6. Нарушение целостности или устойчивого равновесия; 7. Сбивание, сваливание; 8. Преодоление препятствия; 9. Распределение, выбор пары; 10. Бросание жребия; 11. Поиск, угадывание; 12. Имитация действия; 13. Сохранение целостности или устойчивого равновесия; 14. Движение по заданной траектории; 15. Кружение, верчение; 16. Движение по сложной траектории (Букатов, 1997).

Благодаря данной технологии организации учебного процесса - по другому - технологии создания ситуации на занятии, учащиеся научаются слушать и слышать друг друга, их действия на уроке получают осмысленный характер, все ученики в классе постоянно находятся в атмосфере творческой деятельности (не зависимо от предмета и осваиваемой темы). А.П. Ершова называет эту технологию «Нескучная школа».

Уроки учителей, взявших данную технологию на вооружение конструируются по принципам социо-игровых ситуаций. Это значит, что на каждом уроке учитель выполняет следующее: объединяет детей в малые группы, даёт детям критерии для оценивания детьми работы каждой из групп, активизирует сравнение и углубление результатов работы в каждой из групп (Букатов, Ершова, 2008: 8).

Развитие художественно-образного мышления (автор Л.Г. Савенкова)

Данная технология ориентирована на формирование у обучающихся образного символического мышления - выход в творчестве на символ - обобщенные знаки и образы. Для того, чтобы процесс формирования символического мышления проходил естественно, желательно, чтобы он проходил поэтапно:

1) от действия (со словами, образами, формами, красками, звуками, сюжетом и др.), через эмоционально-чувственную сферу (на основе впечатлений, сравнений, интуиции, слушания, движения и др.),

2) посредством осмысления понятий (информации, знаний, памяти, мышления, логики), на базе сформированного в результате проделанной работы художественного образа - создание своего символического изображения по теме предложенной для размышлений.

Например, ведущий (учитель, ученик, др.) предлагает обучающимся свой знак (символическое изображение), в который заложена определенная мысль, тема, которую учащиеся должны распознать (логически сформулировать, определить, угадать). Далее работа идет индивидуально или в малых группах следующим образом:

- В ответ на предложенный ведущим знак учащиеся (индивидуально или в группе - по договоренности) создают свой знак продолжая логику мышления ведущего (так как поняли мысль ведущего).
- Готовыми знаками учащиеся обмениваются друг с другом, пытаясь угадать мысли и логику размышления создателей знака и пишут свои комментарии.
- Все «знаки- символы» переходят по кругу от одной группы к другой (от одного ученика к другому) и каждая группа пишет свои комментарии. Так происходит до тех пор, пока каждый не получит свой знак-символ с пояснения учащихся обратно.
- Корректируется своя первоначальная версия с учетом всех комментарий (уточняется изображение символа).
- Уточняется тема с темой ведущего.

Одним из вариантов работы по данной технологии может быть создание графического символического «словаря» настроений (впечатлений, вкусов, глаголов, прилагательных и др.) «Слово-знак» (например: печаль, торжество, трагедия, слезливость, радость, восторг, волнение, усталость, стыдливость, наглость, безжалостность, злость) - работа в технике графики или аппликации на небольших одинаковых форматах.

«Фасилитированная дискуссия» (автор Л.Г. Савенкова).

Данная технология развития интегрированного полихудожественого мышления рассматривается как вариант проведения «Игры - дискуссии», она рассчитана на учащихся

средней и старшей школы. Включение такой технологии в начальной школе требует коррекции ее структуры. Предполагается использовать на уроках мировой художественной культуры, на занятиях музыкой, изобразительным искусством, театральной деятельностью.

Фасилитатором в данной технологии выступает учитель или 2 учителя, которые ведут дискуссию. Наводящими вопросами, комментариями, рассуждениями они стараются создать непринужденную атмосферу обсуждения, в процессе которой учитываются все мнения (но которые ни в коем случае не оцениваются не учителем, не учащимися) - все в равных условиях. Для наибольшей убедительности и учителю и учащимся желательно приводить примеры музыкальных отрывков, Интернет-иллюстраций, фрагменты видео записей, картин, творческих работ детей и др. Главное, что бы в данной «Игре» каждый почувствовал себя участником события, соавтором коллективного открытия. Ведущему нужно стараться «вытащить» на арену каждого, поддержать его, выделить его взгляд из общего разговора (не насмехаясь, находя оригинальное, полезное, индивидуальное, необычное). Для тех участников «Игры», которые никак не идут на открытый разговор, стараться находить другие варианты их участия, например: изобразить что-то в рисунке, рассчитать математически какие то данные, собрать ответы (если таковые письменные работы предполагались), записать мнения участников, разложить их по темам, помочь в демонстрации иллюстрированного материала, показа фильма, показе актерских зарисовок и многое другое. Для наибольшего азарта в размышлениях желательно, чтобы один ведущий вел одну логику рассуждений (например, положительные стороны проблемы), а другой утверждал обратное, тем самым создавая остроту в размышлениях.

Технология «Игры-дискуссии» выстроена с опорой на следующие позиции:

- В процессе дискуссии в размышлениях по заданной теме использование знаний из разных видов искусства из различных источников информации с опорой на конкретный период истории и рассматриваемую ситуацию.

- Содержание и тематика должны быть привязаны к изучаемой теме по предмету и созвучны с направлениями других предметов гуманитарно-художественного цикла (музыка, изобразительное искусство, литература, история и др.). Это предполагает согласованную деятельность между педагогами, работающих с одними и теми же учащимися (в параллели).

- Цель и задачи, на которые направлено обучение и задачи конкретного занятия так же должны быть скорректированы между учителями, а предполагаемая тематика размышлений на дискуссии затрагивалась учителями, которые работают в параллели с этими же детьми, на своих предметах. Отсюда вытекает, что тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы она была интересна разным педагогам.

- Тема «Игры» объявляется за несколько дней до ее проведения всем участникам, чтобы каждый мог подготовиться к обсуждению, отыскать какие-то интересные факты, собственные рассуждения, то есть быть в курсе проблемы.

- Самое главное, чтобы к данной работе подготовились и фасилитаторы: подготовили необходимый иллюстративный материал, заготовили оригинальные вопросы, реплики, цитаты «Великих» и не очень, в том числе участников «Игры», учителей школы и др.

- В процессе решения проблемы необходимо так строить обсуждение, чтобы у участников дискуссии максимально начинали работу: интуиция, память, воображение, ассоциации, восприятие, мышление. Для этого важно, чтобы разговор велся на языке искусства, то есть, чтобы учащиеся могли свободно апеллировать такими словами и понятиями в искусстве, как: художественный образ, мелодика произведения, ритм, динамика, форма, структура, пространство, композиция, цвет, тональность, выразительные средства искусства.

- Важно поощрять разнообразие комбинаций в объяснении и разъяснении своего мнения, своего представления проблемы; предложение своих вариаций решения заданной темы. При этом следить за тем, чтобы в предложениях, высказываниях была логика и динамика последовательного развертывания сюжетной линии.

- В результате коллективного общения (своеобразного «мозгового штурма») важно, чтобы были сделаны выводы и предложены темы для дальнейшего размышления вслух; выбраны темы для самостоятельного исследования в данном направлении или созвучным темам; выделены темы и предложены программы работы в данном контексте на будущее; запланированы фасилитированные дискуссии по смежным областям знаний.

- После проведения серии таких «Игр», темы которых были созвучны и вырастали одна из другой проводится «Художественное событие» (технологию такого художественного события см. выше). Примерные темы для обсуждения: «Произведение А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» - что хотел сказать нам автор»; «Ритмы в сказках, песнях, танцах - общее и различие»; «Сонатная форма музыкального произведения и ее прототипы в литературе»; «Символика в живописи, музыке, театре 16 века»; «Бах и Моцарт - Рембрандт и ?»; «В. Кандинский и Скрябин - общее и различие»; «К. Малевич, В. Кандинский, В. Татлин, А. Родченко - общее во взглядах и творчестве»; «Созвучные мотивы в музыке, кино, в театре»; «Синтез искусств в театре и в кино - общее и различие»; «Тема любви в творчестве художников, музыкантов, поэтов в 18 и 21 веке, что объединяет, что потеряно»; «Сказка сказок в мультипликации - фильмы вечности - почему?»; «Временное искусство и искусство вне времени»; «Лики настроений в искусстве, его влияние на мироздание»; «Что было бы или чего не было бы, если б не было искусства»; «Как и что нужно сделать, чтобы искусство в жизни школы стало главным и нужно ли это?»; «Нужно ли искусство в школе, чему учит искусство, почему оно не оценено в системе образования»; «Чему буду я учить своего ребенка?»; «Школа будущего: с искусством или вне его?» и др.

«Интегрированная разминка» (автор Л.Г. Савенкова).

Технология интегрированной разминки опирается на способности учащихся применять знания из различных областей, умение использовать художественно-выразительные средства разных видов искусства и знаний об искусстве в решении конкретной творческой задачи. Данная технология не

должна занимать на уроке много времени, а тема ее направлена на закреплением пройденного материала или, наоборот, предполагает подготовку к восприятию новых знаний. Тема, предлагаемая учителем изначально должна предполагать и опираться на работу и логического и эмоционально-образного мышления.

Поэтапно технология выстраивается следующим образом:

1 этап. Учителем задается тема разминки, связанная с изучаемой проблемой (например: «Направления в искусстве и развитие науки в ХУШ века»; «Выразительные средства музыки и изобразительного искусства: общее и различие», «Бах - время - вечные темы в искусстве», «Пространство в искусстве: музыка, поэзия, изобразительное искусство, архитектура», «Ритм в сказке и музыкальном фольклоре», др. (в зависимости от возраста, изучаемого раздела программы).

Примечание. Если предполагается работа в малых группах, то весь класс делится на небольшие группы по 3-5 человек (группы лучше формировать не по желанию, а по случаю, то есть разделить класс, например, на красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, белый, оранжевый, коричневый цвета и соединить учащихся в группы по цветовому признаку. Такое объединение в группы учит учащихся грамотно общаться со всеми детьми в классе, а не по предпочтению).

Далее работа развивается по принципу сонатной формы музыкального произведения и состоит из этапов.

2. Этап. Экспозиция**.** Каждая группа (или каждый ученик, если работа будет вестись индивидуально каждый учеником в классе) вслух предлагает свое раскрытие сюжета (темы) с максимальным привлечением знаний из различных областей наук и искусства («Главная партия»).

Примечание**:** повторы сюжетных линий не разрешаются. При возникновении такового, предлагается быстро заменять логику своего сюжета и изложить новую версию. Все учащиеся класса внимательно следят за линиями развития сюжетов всех групп (учащихся).

3 Этап. Разработка. После прослушивания всех сюжетных линий, происходит проработка и коррекция своих тем (сюжетов) в каждой группе (каждого участника) и их развитие до

кульминации (по принципу выстраивания сюжета в театре, романе, симфонии) с учетом «побочной партии» (других видов искусства, данных науки, различного рода информации, высказываний участников «игры»).

4 Этап. Реприза. Продолжение развития сюжета (линии размышлений).

5 Этап. Подведение итогов. Выслушиваются мнения всех групп (участников) по работе каждой группы (минусы и плюсы в развитии темы, ошибки, оригинальность). Оценивание работы всех групп (каждая группа выставляет свою отметку по 10 бальной шкале каждой группы с обоснованием по 4 параметрам: оригинальность, логика развития сюжета, применение знаний из других предметов, умение грамотно обосновать свою точку зрения).

6 Этап. Озвучивание отметок с обоснованием, если есть совпадения в оценке, то их выставляют всем участникам группы; в случае не совпадения мнения решается коллективно и выставляется отметка в журнал.

Учителем может быть выбрана и другая схема проведения разминки, взяв в основу, например, правила какой-то игры (шашки, лапта, домино, прятки, пятнашки, классики и др.), в этом случае учителю заранее нужно выделить для себя последовательность предлагаемых форм работы, чтобы без труда объяснить из учащимся, а лучше записать на доске или специально изготовленном плакате.

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова К.А. 2009. Сознание как жизненная способность личности. - Психологический журнал. 30(1): 32-43.

Бахтин М.М. 1979. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство.

Бондаревская Е.В. 1999. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. - Педагогика. № 3(1): 37-43.

Букатова В.М. 1997. Педагогические таинства дидактических игр. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта. 96 с.

Букатов В.М., Ершова А.П. 2008. Нескучные уроки.- Петрозаводск: VERSO 2008. 187 с.

Гуманитарные технологии: Информационно-аналитический портал [Электронный ресурс]. - URL: http://gtmarket.ru/concepts/7178

Загвязинский В.И. 1987. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика.

160 с.
Ильенко Л.П. 2000. Интегрированный эстетический курс для начальной школы: Пособие для учителя. М.: Аркти. 62 с.
Инновационные формы работы в практике образовательных учреждений г. Москвы. Интегрированные и бинарные уроки: сборник научных статей. М.: Интеллект-Центр, 2014. 416 с.
Каган М.С. 1988. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат. 319 с.
Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. 2000. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия». 176 с.
Лазарев М.А., Курбатова Н.В. 2013. Педагогическая технология творческого развития студентов. - Инициативы XXI века. № 3. 42-44.
Лазарев М.А. 2016. Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога. Монография. Москва: МАО; Даугавпилс: ДУ. 180 с.
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл. 2004.
Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10.
Савенкова Л.Г. 2001. Технологии интегрированного полихудожественного обучения. - Педагогика искусства. № 3. - URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova-10-09-2011.pdf
Савенкова Л.Г. 2010. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы. - Педагогика искусства. № 4. - URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova12-12-2010.pdf
Савенкова Л.Г. 2011. Технологии интегрированного полихудожественного обучения. - Педагогика искусства: электронный научный журнал. № 4. - URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova-10-09-2011.pdf
Селевко Г.К. 1998. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование. 256 с.
Фельдштейн Д.И. 2009. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т. - 2-е изд., испр. и доп. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК. Т. 1. 600 с.
Фельдштейн, Д.И. 2013. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.
Эльконин Д.Б. 1999. Психология игры. М. ВЛАДОС. 360 с.
Юсов Б.П. 2004. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории. Ред-составитель Л.Г. Савенкова. М.: «Спутник +». 252 с.

Получена / Received: 10.01.2018
Принята / Accepted: 25.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 167-171

Проблема качества принимаемых решений (контекст профессиональной подготовки будущих бакалавров экономики)

А.В. Синчуков

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
117997, г. Москва, Стремянный пер., 36
Plekhanov Russian University of Economic
Stremyannyy side str., 36, Moscow 117997 Russia
e-mail: avsinchukov@gmail.com

Ключевые слова: моделирование, социально-экономическая ситуация, содержание обучения, методические особенности, теория принятия решений.
Key words: modeling, socio-economic situation, teaching content, methodological features, decision theory.
Резюме: В центре внимания статьи проблема качества принимаемых решений - актуальная проблема в контексте профессиональной подготовки будущих бакалавров экономики. Выделенные особенности модели принятия решений нашли отражение в созданной учебной дисциплине «Теория принятия решений» для студентов экономического бакалавриата.
Abstract: In the focus of the article the problem of the quality of the decisions made is an actual problem in the context of the professional training of future bachelors in the economy. Dedicated features of the decision-making model are reflected in the created academic discipline «Theory of decision-making» for students of the economic baccalaureate.
[Sinchukov A.V. problem of quality of taken decisions (context of professional training of future economic bachels)**]**

В рамках теория принятия решений на качество принимаемых решений влияет использование всей имеющейся в момент принятия решения информации с учетом личных предпочтений, интуиции и опыта. *Качество принимаемого решения* в социально-экономической сфере зависит от приемов, методов, инструментальных средств, используемых лицом принимающее решения на следующих этапах принятия решения. Во-первых, *этап целеполагания* (постановки целей). Именно на основе логической структуры целей с будет в последствии реализовываться принятие решения. Во-вторых, *выбор и обоснование выбора наиболее предпочтительной* («наилучшей», «оптимальной») *стратегии*, приводящей к

достижению поставленных на первом этапе целей. В-третьих, *практическая реализация* выбранной стратегии.

Модель ситуаций принятия решений в социально-экономической сфере имеет следующие особенности, имеющие принципиальное значение для повышения качества принимаемых решений. Реализация данной модели представлено в статье (Власов, Синчуков, 2017) с целью выбора оптимальных производственных стратегий на основе теоретико-игрового моделирования. Отметим, что *теория игр* (Власов, Синчуков, 2016) имеет важные философские и методические характеристики, которые необходимо учитывать в профессиональной подготовке будущих бакалавров экономики.

Особенность 1. *Задание множества стратегий* (вариантов решения, альтернатив), реализация которых ведет к приближению к поставленной цели или к её достижению. Примерами таких множеств могут служить множество стратегий матричной антагонистической игры с нулевой суммой, множество планов транспортировки в процессе принятия решений о транспортировке однородного груза, множество возможных производственных стратегий - множество допустимых решений задачи линейного программирования и т.д.) Критерии оценки альтернатив - «Важный вопрос ТПР - это оценки оптимальности принимаемых решений. Для построения таких оценок необходимо сформировать некоторые признаки или факторы, которые определяют привлекательность данной альтернативы для ЛПР» (Набатова, 2017).

Особенность 2. *Задание множества возможных исходов* (выигрышей, последствий выбора стратегий). Например, в условиях применения теоретико-игрового моделирования к анализу социально-экономических ситуаций примером множества возможных исходов является матрица игры (платежная функция).

Особенность 3. Зад*ание множества возможных значений неопределенного фактора* для описания информационной среды, в которой принимается решение. Например, в процессе принятия решения на основе анализа игры с «Природой», выигрыш первого игрока следует

рассматривать как функцию от реализуемой стратегии из множества всех возможных стратегий и вероятностей состояний природы (социально-экономической среды) как значения неопределенного фактора.

Особенность 4. *Задание системы предпочтений на множестве возможных исходов*. С целью описания предпочтений можно эффективно использовать числовые функции (критерии), определенные на множестве возможных исходов. В таком случае различные значения критерия будут характеризовать степень выраженности некоторого качества (например, уровня доходности, уровня риска, уровня издержек и т.д.) выбранного исхода, имеющего значение в контексте поставленной цели.

Содержание учебника (Халин, 2016) раскрывает «методологические и математические основы принятия решений, основные методы решения многокритериальных задач, задачи и методы принятия решений в условиях неопределенности, а также вопросы информационной поддержки принятия решений». Автор делает акцент на методах повышения качества принимаемых решений, а также на демонстрации возможных применений основных понятий теории принятия решения в практике исследования социально-экономических проблем и ситуаций.

Саманта Клейнберг отмечает, что теория принятия решений - «Наука о причинно-следственной связи, затрагивает различные области знания - медицину, информатику, психологию и экономику». В центре внимания автора категория «причинно-следственная связь» в контексте принятия оптимального решения. Анализируя широкий перечень социально-экономических ситуаций принятия решений, требующих применения как качественных, так и количественных методов автор «объясняет, почему мы часто ошибаемся, на основе каких данных можно делать правильные выводы и принимать эффективные решения» (Клейнберг, 2017). Большой интерес представляет *концептуальная схема повышения качества принимаемых решений*: «*Начало*. Где коренятся представления о причинных зависимостях и методах их вычисления. *Психология*. Как люди узнают о причинах.

Корреляция. Почему множество каузальных утверждений ошибочны. *Время*. Как время влияет на способность причинного восприятия и осмысления. *Наблюдение*. Как выявить причину, наблюдая за порядком вещей. *Вычисления*. Как автоматизировать поиск причин. *Эксперимент*. Как найти причины путем вмешательства в действия людей и систем. *Объяснение*. Что означает утверждение «одно вызывает другое». *Действие*. Как перейти от причин к решению. *Двигаемся дальше*. Почему же все-таки причинность» (Клейнберг, 2017). Приведенная схема использована при *проектировании учебного курса* (Муханов, Нижников, 2014), включающего систему дифференцированных по уровню сложности учебных материалов.

Учебная дисциплина «Теория принятия решений» знакомит будущих бакалавров экономики с современными математическими основами методов принятия решений, используемых для анализа различных социально-экономических проблем и ситуаций, например, *ситуаций анализа и управления эколого-экономическими рисками* (Тихомиров, Потравный, Тихомирова, 2012). Она занимает особое место в системе прикладной математической подготовки будущего бакалавра экономики, так как направлена на освоение методологических правил принятия решений в экономической и финансовой деятельности.

Мы считаем необходимым акцентировать внимание на основы количественных методов и методов вычислительной математики, применяемых для реализации специальных алгоритмов и информационных технологий *WolframAlpha* (Власов, Синчуков, 2016, 2017), поддерживающих *интеграцию информационных и педагогических технологий* (Власов,ов Синчуков, 2016). Благодаря этому содержание учебной дисциплины «Теория принятия решений» включает в себя как дискретные, так и непрерывные оптимизационные задачи в классической формулировке задач математического программирования, а также в виде более абстрактных процедурных схем принятия решений.

ЛИТЕРАТУРА

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2016. Интеграция информационных и педагогических технологий в системе математической подготовки бакалавра экономики: опыт Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Сс. 243-247.- В сб.: Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии = International Congress on Computer Science: Information Systems and Technologies [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч. конгресса, Республика Беларусь, Минск, 24-27 окт. 2016 г. / редкол.: С. В. Абламейко (гл. ред.), В. В. Казаченок (зам. гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ. 1116 с.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2016. Равновесие Нэша в биматричных играх: технология моделирования и визуализации Wolfram Demonstration Project. - Современные информационные технологии и ИТ-образование. 12(4): 209-216.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2016. Теория игр: философские и методические особенности. Сс. 123-127. - В сб.: Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (MATHEDU-2016) материалы VI Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Н.В. Тимербаева. Казань: Изд-во Казанского университета. 316 с.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2017. Новые технологии WolframAlpha в контексте исследования проблем новой экономики. - Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. № 5-5(47): 20-24.

Власов Д.А., Синчуков А.В. 2017. Выбор оптимальных производственных стратегий на основе теоретико-игрового моделирования. - Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. № 4-5(41): 70-74.

Муханов С.А., Нижников А.И. 2014. Проектирование учебного курса. - Педагогическая информатика. № 4: 39-46.

Набатова Д.С. 2017. Математические и инструментальные методы поддержки принятия решений: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт. 292 с.

Клейнберг С. 2017. Почему. Руководство по поиску причин и принятию решений. М.: Манн, Иванов и Фербер. 304 с.

Тихомиров Н.П., Потравный И.М., Тихомирова Т.М. 2012. Методы анализа и управления эколого-экономическими рисками. М.: Юнити-Дана. 351 с.

Халин В.Г. 2016. Теория принятия решений. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт. 250 с.

Получена / Received: 05.09.2017
Принята / Accepted: 15.01.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 172-176

Ментальный подход в работе с пианистами или умение мыслить структурно

Л.Б. Кабдурахманова

Государственная консерватория Узбекистана
Uzbekistan, 100027, Ташкент, Шайхонтохурский район, ул. Алмазар, д. 1
The State conservatory of Uzbekistan
Almazar str. 1, Shaykhontokhursky district, Tashkent 100027 Uzbekistan
e-mail: info@konservatoriya.uz, femme05@bk.ru

Ключевые слова: рояль, игровой аппарат, произведение, ментальность, мышление, структура.
Key words: piano, hand apparatus, composition, mentality, thinking, structure.

Резюме: В статье рассматривается проблема работы пианиста с авторским текстом. Подчеркивается важность ментального подхода в процессе анализа музыкального произведения, структурной и временной организации нотной ткани.
Abstract: The article deals with the problem of the pianist's work with the author's text. The importance of the mental way is emphasized in the process of analyzing the musical work, the structural and temporal organization of the music contexture.
[Kabdurakhmanova L.B. Mental way in work with pianist or skill to think structurally**]**

«Звуковые элементы слагаются в музыку
благодаря эффекту их организации,
и подобная организация
предполагает сознательное действие»
И. Стравинский

Специфика рояля требует глубокого знания «предмета» и соответствующего к нему отношения; понятие «предмет» включает в себя как знание звукотворческой способности инструмента, так и реальнейшего самоконтроля за движениями от исполнителя. Важно знание собственного игрового аппарата - его возможностей, частей, сочленений, применительно к инструменту и соответственно к созданному интеллектом заданию. Включаются несколько ассоциативных рядов - для успешной реализации задуманного полезны как аналогии, так и различия. В «дело» идет всё: воображение, образованность, природный пианизм, ощущение пространственных уровней,

время как космическая данность и как живой пульс и т.п. Работа превращается в увлекательнейшее многомерное творчество (Асафьев, 1971). Интерпретация есть последовательность выражений, подобная последовательности речевых оттенков и разнообразных жестов, сопровождающих разговорную речь.

Создание специфической музыкантской ментальности - процесс многоплановый, требующий времени и систематизации знаний и навыков. Обучение представляет собой особую методику, где общепринятые знания получают теоретическое обоснование, включаются в систему навыков, превращаются в аппарат познания для обучающегося и представляют реальную, единственно научную и обоснованную возможность самотворчества в профессиональном аспекте - под эгидой «только для профессионалов» (но и для любителей-дилетантов польза огромная).

Итак: первый компонент «предмета» - специальная музыкальная ментальность, основанная на чтении текстов. Второй компонент «предмета»- взаимоотношение игрового аппарата исполнителя к специфике инструмента, звукоизвлечение. Остаётся третий компонент - репертуар для обучающегося. Непременно в системе, обязательно последовательно и дозированно.

Последовательное исполнение репертуара даёт возможность постепенного усложнения заданий, развития всех сторон личности, комплекс навыков для исполнительского творчества музыканта.

Произведения Баха как основа музыкантского мышления сопровождают исполнителя всю его творческую жизнь. Произведения Моцарта требуют определённого уровня общего развития. Полноценное исполнение сонат Моцарта требует зрелого интеллекта и специфической ментальности в музыкальном аспекте. Шопен для пианистов - определение их «пригодности», высшая трудность и высшее удовольствие для посвящённых.

Выступление на сцене учащихся считается результатом долгой кропотливой работы, проделанной в классе с педагогом. Немалую роль для хорошего выступления играет подходящий

репертуар. Произведения должны нравиться и находить живой отклик к душе музыканта.

Предварительно следует развивать соответствующие навыки на произведениях других авторов - Григ, Шуман, Шуберт, Чайковский. Произведения Листа развивают пространственное мышление и обучают структурным конструкциям формообразования.

Нотный текст, объединяя все свойства музыки, как временного искусства, концентрирует и содержание музыки как явления духовности в виде символов и условных значений. Нотный текст содержит максимум информации о произведении, композиторе, его воззрениях, воле и принципах. Но также нотный текст содержит секретную информацию о том, как сделать так, чтоб «зазвучало»! Для этого необходимо умение «слышать музыку глазами», «видеть мозгами», окрасить в звуки музыки, организованные по всем правилам музыкальной науки!

Регулирующее значение числа выражается в принципах группировки и расчленения. Музыка основывается на метре-пульсации, который выступает как гармония временных структур, то есть их размеренность и сплочение в крупные, органически растущие цельности. Порядок ступеней реализации метрической идеи имитирует рост живого организма.

Пространственная интуиция и категория движения играют огромную роль в математическом творчестве. Исследователи музыкальной коммуникации Р. Кендалл и Э. Картеретт пишут: «Математики говорят, что они оперируют не символами, но неопределёнными метасимволическими ментальными формами и моторными ощущениями». Не похожи ли эти «ментальные формы и моторные ощущения» на «глубинные структуры» музыкального творчества, от которых отталкивается фантазия композитора? (Kendall, 1990: 137).

Подлинную картину художественного образа невозможно создать без построения периодов, то есть создания логической конструкции с чётко определёнными функциями частей внутри строения. Вся работа «счётная», аналитическая в плане структурных уровней - от простейшего до полного расцвета- производит впечатление полного «ухода» от художественного, от музыки, от своеобразия личности, индивидуальности.

Красота любого упорядоченного процесса, как то профессиональное музицирование, должно заставить забыть слушателя о «производственных тайнах», что будет казаться божественным вдохновением, наитием, необъяснимым чутьём. Путь к вершинам идёт через ученье, преодоление. Создавая свои шедевры, А.С. Пушкин не держал на столе учебник орфографии и синтаксиса, но правила были «вбиты» в него в годы ученья и стали нормой его мышления. Играя «с листа» в совершенстве любые музыкальные произведения и посвящая в дальнейшем работу над ним поискам звучания. Художественного образа, воплощения, собственного замысла - С.Т. Рихтер владел профессиональным навыком чтения текста, это безусловно, это слышно по его исполнению. Его творения совершенны, ибо они с максимальной свободой выражают его замысел, что может означать лишь одно- упорядоченность процессов мышления.

Молодой музыкант должен научиться *умению организованно и упорядоченно выражать мысли посредством Музыки.* Расшифруем:

1.*Умение* - последовательная (поступенная) система навыков мышления и осуществления его в звуках.

2.*Организованно* - дать понятие об условных значениях в записи текста, в комплектовании отдельных нотных знаков в средства, пригодные для коммуникации передачи этих значений.

3.*Упорядоченно* - сообщение о гармонии метрических структур в форме. Творческая организация коротких структур для элементарного строительства формы.

4. Проблема непосредственных действий на инструменте средствами игрового аппарата. Манера игры, правила поведения на клавиатуре. Умение пользоваться каждым элементом игрового аппарата осмысленно и в полной самостоятельности пальцев, пясти и т.д.

5. Внимание к звуковому эквиваленту - совпадение ритма и звуковой гармонии. Специфические качества рояля как инструмента для многоуровневого звучания.

6. Интонационная природа звучащего рояля. Роль пальцевой игры и выразительных возможностей реального оптимального контакта пальцев с клавиатурой для достижения

максимального результата звучания, использование возможностей инструмента и игрового аппарата.

7. Понятие «вертикали» как идеи совпадения звучания и движений. Возможность концентрировать энергию для выражения сформированной в сознании мысли, как способ материализации драматургической «интриги» образа.

8. Дать понятие о пребывании во времени в доступной для возраста форме, где есть простор для любования гармонией и прочей красотой. О протекании времени, ощущение пульса. Предпочтительна работа в настоящем темпе.

Получив понятие о наличии структурных связей внутри музыкального произведения, всегда чувствуется потребность в их реализации на практике. Вместо бесформенной аморфной, довольно произвольно трактуемой, несмотря на гармоническую организацию от автора, звуковой последовательности, реализация ступеней метра и организация их в метрический кристалл-квадратный восьмитакт - преображает произведение, сообщая ему целесообразность, формируя его на основании авторского шифра. Важно определить этот код, формулу, с помощью которой всё оживает и предстаёт перед слушателем и во власти исполнителя законченным творением.

Верность тексту есть непременное условие всякого серьёзного исполнительского творчества, но отнюдь не исчерпывающее. Верность сокрытому в них духу великих людей, способность раскрыть его, угадав,- цель, доступная немногим, кто духовно и профессионально способен на это.

ЛИТЕРАТУРА

Асафьев Б. 1971. Музыкальная форма как процесс. М.-Л.: Музыка. 376 с.

Медушевский В. 1976. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка. 254 с.

Холопова В.Н. 2000. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. СПб.: Лань. 320 с.

Kendall R. 1990. The Communication of Musical Expression. Music Perception. Carterette, Ed. 8: 129-164.

Получена / Received: 05.03.2018
Принята / Accepted: 14.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 177-190

Вторая симфония Игоря Красильникова: взаимодействие литературного и музыкального текстов

Е.Н. Пирязева

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Federal State Budgetary Scientific Institution "The Institute of Pedagogy of Art and Cultural Studies of the Russian Academy of Education"
119121, Moscow, Pogodinskaya str., 8, building 1
e-mail: elpiry@mail.ru

Ключевые слова: Игорь Красильников, Виктор Астафьев, современная музыка, симфония.
Key words: Igor Krasilnikov, Victor Astafiev, contemporary music, symphony.
Резюме: Статья посвящена Второй симфонии современного отечественного композитора Игоря Красильникова, написанной по мотивам повести Виктора Астафьева «Пастух и Пастушка». Взаимодействие литературного и музыкального текстов проанализировано с позиций категории «культурной памяти», отражающей специфику художественного сознания нашего времени.
Abstract: The article is devoted to the Second Symphony of the Russian contemporary composer Igor Krasilnikov, based on the story of Victor Astafiev "Shepherd and Cowgirl". The interaction of literary and musical texts is analyzed from the standpoint of the category of "cultural memory" reflecting the specifics of the artistic consciousness of our time.
[Piryazeva E.N. Krasilnikov's Second Symphony: interaction of literature and music**]**

В жанровой системе современной музыки симфония остается выражением драматических коллизий, воссоздающих полную противоречий картину мира. Значительным вкладом в «золотую коллекцию» симфонической музыки являются произведения Игоря Красильникова - композитора, члена Союза композиторов, пианиста, доктора педагогических наук, доцента, ведущего научного сотрудника Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», главного редактора журнала «Музыка и электроника».

Для симфонического оркестра Красильниковым созданы циклические и одночастные произведения: 3 симфонии, симфониетта, симфонический цикл для большого симфонического оркестра «Зовы дальних миров», «Драматическая поэма», «Русская рапсодия», концерты для фортепиано и скрипки с оркестром[1].

Вторая симфония, op. 18 написана Красильниковым в 1984 году. В основу сочинения легла повесть Виктора Астафьева «Пастух и Пастушка». Литературные произведения нередко оказывали влияние на творчество композитора. Симфонический цикл «Зовы дальних миров» (Op. 13) написан по мотивам романа С. Лема «Солярис», в основу «Сказки» (Op. 33) и «Двух восточных зарисовок» (Op. 38-bis) для ОРНИ положены сюжеты повести Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» и поэмы А. Пушкина «Бахчисарайский фонтан». Импульсом к созданию произведения могло послужить и яркое историческое событие, например, Крещение Руси отразилось в Третьей симфонии «Русь-988» (Op. 25).

В автобиографической книге «Содержание моей жизни» Игорь Михайлович пишет: «Слова П.И. Чайковского о программности как неотъемлемом свойстве музыки, весьма непопулярные сегодня в композиторской среде, для меня являются непреложной истиной. Конечно, речь идет не об иллюстрации в музыке какого-либо сюжета, а её содержательности. По-моему, прежде чем браться за перо, надо самому что-то пережить. Хотя предметом этого переживания вполне может быть и вымысел, в том числе отраженный в произведениях литературы и других видов искусства («Над вымыслом слезами обольюсь»). В самом деле, если тебя самого не тронули какие-то чувства, образы и мысли, о чем же ты расскажешь «слушателю?» (Красильников: рукопись).

Рассмотрим, каким образом композитор осуществляет перевод литературного произведения на музыкальный язык, сопоставив оба текста: повесть Астафьева и симфонию Красильникова.

Астафьев, работая над повестью в течение двадцати двух лет, сделал три редакции произведения. Основной переработки коснулась символическая картина войны, мотивы которой

варьировались в разных редакциях от «черного света» в первой редакции, «горящего немца с ломом - выходца из преисподней» во второй, «карающего пророка из Апокалипсиса» в последней (Золотухина, 2007). Писатель определил жанр своей повести, как «современная пастораль», столкнув «сентиментальное мироощущение (пастух и пастушка), чувствительность (единственная любовь) с грубым бытом войны» (Щедрина, 2007: 7). Красильников не снабдил программным названием свою симфонию, указав на титульном листе, что «сочинение написано по мотивам повести В. Астафьева “Пастух и пастушка”».

Писатель делит повесть на четыре части, озаглавливая каждую: «Бой», «Свидание» «Прощание», «Успение» и, наделяя эпиграфом. Тексту, предваряющему первую часть, Астафьев название не дал, хотя и снабдил эпиграфом. Показательно, что при выборе авторов для эпиграфов к частям повести, писатель захватывает огромный временной период: Средних веков, представленных лирикой вагантов и сонетом Петрарки, эпохи романтизма периода Теофиля Готье, поэзии XX века Ярослава Смелякова, жившего с 1913 по 1972 год и современного действию повести разговора, услышанного во время Великой Отечественной войны. Использование эпиграфа расширяет круг восприятия читателя, внедряя в произведение «целый пласт информации», выражающий «отношение автора к общей культурной ситуации, как национальной, так и мировой. … Эпиграф способствует умножению смысла текста. Он фокусирует в себе смысл данного произведения и выводит текст на более высокий уровень интерпретации» (Кощиенко, 2004: 6).

Появление и развитие жанровых вариантов пасторали также вбирает обширный временной период, захватывая разные исторические периоды: античности, средневековья и последующих эпох вплоть до современности (Коробова, 2001).

Четыре части повести в симфонии преобразились в пять частей, где первая обозначена «Пастух и пастушка». Название последующих частей совпадает с литературным источником: вторая носит название «Бой», третья - «Свидание», четвертая «Прощание» а пятая, заключительная - «Успение». Привлекая «чужое слово» в заглавие частей симфонии, Красильников

становится участником интертекстуального диалога с автором повести: «цитируемый текст выступает в качестве интерпретирующей системы по отношению к тому, в заглавии которого он цитируется» (Мальченко, 1993: 76).

Большое значение в тексте Астафьева обретает комплекс смыслообразов, одним из важных элементов которого является иконность. Упоминание писателем о древних художниках при описании главного женского персонажа Люси «относит читателя в мир древнерусского искусства, проникнутого христианским духом, в мир древнерусской иконописи» (Золотухина, 2007: 78). К иконности отсылает также название четвертой части повести и пятой симфонии - «Успение». Присутствие темы иконности в тексте Астафьева - один из способов авторского, завуалированного символами выражения собственного отношения к происходящему: «Пространство и время в иконе нераздельны и отличны от пространства видимого мира, т.к. икона изображает нам мир иной» (Бычков, 2009: 413). Иконность в повести позволяет глубже осмыслить образы главных персонажей: «Икона - … изображение «внутреннего эйдоса», идеального визуального прообраза человека или соответствующего события. Икона - символ. Она не только изображает, но и выражает то, что не поддается изображению» (Бычков, 2009: 480).

Кажущееся несоответствие жанрового определения Астафьевым повести «современная пастораль» с его содержательным наполнением ужасами войны также может быть интерпретирована посредством обращения к иконности: «Изображенный на иконе мир - это особый, умозрительный мир, отдаленный от мира, в котором живет сам художник, поэтому он стремится отделить его от себя и от зрителей художественными средствами», например, пейзажем или «особой архитектурой иконных изображений» (Бычков, 2009: 402). В том же контексте прочитываются наблюдения Б.А. Успенского, утверждавшего, что «в системе древнего искусства начало соотнесения изображения с действительностью лежит не в соотнесении отдельных предметов, но в соотнесении общего изображаемого мира. Соотносится прежде всего не некоторый фрагмент живописного произведения с соответствующим

объектом реальности, но целый мир изображения с реальным миром. Более всего важно подобие целого, часть же определяется через отношение к целому» (Успенский, 2005: 252).

По мнению Н.В. Ковтун, повесть Астафьева «строится на двух взаимоисключающих кодах наррации: реалистически-натуралистические зарисовки военных событий соседствуют, не пересекаясь, с изображением первой любви, воспоминанием о доме, пронизанными идиллическими интенциями» (Ковтун, 2007: 81-82). Пространству древнерусской живописи также свойственна переорганизация видимого пространства в замкнутое пространство двумерной плоскости (Успенский, 2005).

В симфонии Красильникова разные планы повествования не только взаимодействуют, но имеют единый интонационный исток. Композитору удается из одного интонационного зерна выстроить монументальное драматургически и грандиозное по эмоциональному воздействию произведение. Интонационное зарождение симфонии происходит в начальной теме симфонии:



Тема, открывающая сочинение, пронизана экспрессивными сонорными интонациями со звуковыми понижениями в окончаниях фраз, напоминающими плач, как известно, традиционно женский жанр (Щуров, 2007). В повести Астафьева женские образы - еще один элемент в системе смыслообразов сочинения, наделяемый писателем особым смыслом. Женские образы повести представлены Люсей, Богородицей, матерью Бориса, главного героя повести, которая ведет родословную от декабриста Фонвизина, чья жена послужила Пушкину прообразом Татьяны (Ковтун, 2007).

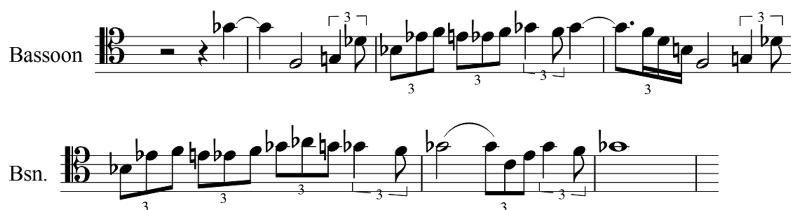
Музыкальными средствами композитор очень точно передал в своей симфонии ощущение безысходного страдания изображенной Астафьевым картины «дикого, непаханого, нехоженого поля» и бредущей по нему одинокой женщины.

Начальная тема преображается дважды только в первой части симфонии. Результатом первой модификации становится тема пасторального характера, насыщенная звуковым репетициям, подчеркнутыми форшлагами, остинатными ритмически-интонационными варьированными повторами в исполнении деревянных духовых инструментов, имитирующих пастуший наигрыш. Эта тема проводится на фоне остро диссонирующего призрачно звучащего «шелеста» «дивизи» струнных инструментов:



Пасторальный характер воспринимается как «припоминание жанра» (М. Лобанова), заявленного в тексте Астафьева. Пасторальность, являясь авторским жанровым определением, умножает знаковый ряд семантического поля повести и становится лейтмотивом, проходя через наиболее психологически значимые моменты сочинения. Сначала, это образ погибших пожилых людей, пасших колхозную скотину. В процессе повествования этот образ переносится на характеристику главных героев, а также трансформируется в аллюзию на интермедию «Искренность пастушки» из оперы П.И Чайковского «Пиковая дама».

Второй раз в первой части начальная интонация симфонии Красильникова трансформируется в вальсовую тему в исполнении фагота, звучащую как призрачное воспоминание прошедших событий и в данном контексте также может быть трактована, как «припоминание жанра» (М. Лобанова):



Следующая трансформация начальной темы приводит к ее полному жанрово-образному переосмыслению во второй части. Теперь это маршевая, неуклонная, злобная, военизированная сила:



Еще одна интонационная трансформация происходит в третьей части симфонии. Её жанровым прообразом становится вальс, как и у темы в исполнении фагота первой части, только теперь тема звучит в партии саксофона, это мелодия длительного развития необыкновенной красоты, символ мирной счастливой жизни:

Не случайно эта тема становится центральной в симфонии, к ней устремлены смысловые и тематические линии произведения, она положена в основу драматической кульминации, где ее изначальная вальсовость и составляет основное противоречие, подчеркивающее безнадежность, безысходность ситуации.

Последнее преобразование начальной темы симфонии происходит в последней, пятой части, названной и писателем, и композитором «Успение». Здесь от темы остается лишь ритмический рисунок в исполнении ударных инструментов (литавр, барабанов, тарелок) и сопровождении органа. Подобная трансформация - яркий манифест несогласия композитора с болью, ненавистью, смертью, всем тем, что приносит с собой война:



Основная тема пятой части симфонии является смысловым итогом всего произведения, еще более усиленного возвращением первоначального интонационного облика тем из первой части сочинения. Представленный таким образом вывод можно уподобить принципу суммирования, характерному для иконописи, который исследователи обнаруживают непосредственно в композиции иконы «Успения», ставшей прообразом части повести Астафьева и симфонии Красильникова. В иконе душа Богоматери изображается дважды: в руках у приемлющего ее Христа, а затем возносимая держащими ее ангелами: «время здесь вводится в живописное произведение приемом чисто кинематографическим, т.е. расчленением непрерывного движения на отдельные

фиксированные элементы покоя» (Успенский, 2005: 268).

Наблюдаемым в симфонии интонационным трансформациям также можно найти аналогии в иконописи, а именно в явлении обратной перспективы, предполагающей специфические зрительные деформации. С этим связаны характерная неподвижность фигур, рассчитанная на меняющуюся точку зрения: «изображения строятся так, чтобы не выглядеть искаженным, с какой бы точки зритель ни глядел на них» (Успенский, 2005: 247). В тоже время, в системе обратной перспективы «особенно важным представляется передать то впечатление от предмета, которое мы реально получаем, осматривая его с разных сторон» (Успенский, 2005: 248).

Как утверждает Б.А. Успенский, в иконописи важна замкнутость пространства. Древний художник изображает не сам объект, а окружающий его участок, потому взгляд зрителя помещен внутрь картины: «Мы (т.е. наш взгляд, взгляд зрителя) как бы входим в изображение, и динамика нашего взора следует законам построения этого микромира» (Успенский, 2005: 252). Это обстоятельство оказало влияние на драматургию и литературного, и музыкального текстов. Оба сочинения имеют замкнутую, зеркальную структуру. Согласно Б.А. Успенскому, направление времени в симметрично построенных изображениях обозначается от периферии к центру, при этом, вся правая сторона композиции как система есть зеркальное отражение левой. Зеркальность является особенностью иконы также благодаря общим свойствам её фона и рамок, среди которых периферийность изображения относительно центра композиции и актуализация внешней, а не внутренней зрительной позиции: «Признаком внутренней (по отношению к изображению) позиции художника могут служить формы зеркального изображения, особенно характерные для архаического искусства» (Успенский, 2005: 255).

Уникальная структура симфонии Красильникова обеспечивает существование нескольких композиционных уровней. Первый - заявленная пятичастность произведения. Второй - результат драматургического взаимодействия главных тематических образов симфонии, основанных на

монотематическом принципе развития. Этот уровень предполагает зеркальную трех-пятичастную форму произведения:

I	II	III	IV	V
«Пастух и пастушка»	«Бой»	«Свидание»	«Прощание»	«Успение»
A	B	C	B	A

Тенденцию сосуществования нескольких композиционных уровней в одном произведении описывал Б.А. Успенский, «когда повествование в целом ведется с одновременным использованием нескольких точек зрения, которые находятся в различных между собой отношениях. При этом точки зрения, используемые при повествовании, могут вступать друг с другом, как в синтагматические, так и в парадигматические отношения» (Успенский, 2005: 141).

Устройство рамок, создающих «произведение в произведении» (Б. Успенский), еще одна особенность иконописи, присутствует и в повести Астафьева. Показательно при этом также воспоминание главным героем интермедии «Искренность пастушки» из оперы «Пиковая дама», написанной П.И Чайковским по сюжету повести Пушкина, тоже «произведении в произведении» (Б. Успенский). Изучая свойства композиции в различных видах искусства, Б.А. Успенский находит сходство формальных признаков при изображении фона и рамок художественного произведения в довозрожденческой живописи и литературе. Тождество «может проявляться, например, в единстве перспективных приемов, применяемых на фоне и по краям изображения (которые могут быть противопоставлены между тем перспективной системе, применяемой на основном плане центральной части картины), в резких ракурсах, появляющихся в том и в другом случае, и т.п. Та же общность может быть обнаружена и в литературном произведении - через противопоставление внешнего описания (характерного как для фона, так и для рамок повествования) описанию внутреннему. Общность эта, конечно, никак не случайна» (Успенский, 2005: 205).

Итак, обратившись к выдающемуся нравственно-философскому произведению Астафьева, Красильников поставил концептуальные проблемы повести на глобальную

высоту осмысления. Большое значение приобретает в двух текстах категория «культурной памяти», проявляемая в обоих текстах, как многосторонняя система интертекстуальности.

Категория культурной памяти вовлекает древнерусскую живопись, иконность, выражающую духовность. Иконность и связанная с ней система обратной перспективы древнерусской живописи, воздействует на драматургию симфонии, влияя как на интонационную трансформацию тем симфонии, так и на сосуществование нескольких композиционных уровней, обеспечивая «произведение в произведении», зеркальную структуру.

В русле интертекстуальных, художественно-культурных традиций воспринимаются «припоминание жанра». Присутствие в симфонии различных жанровых моделей - плача, пасторали, вальса, марша, дает возможность мастеру создать величественную картину, посвященную Великой Отечественной войне: «Обращение к традиции приобретает особый смысл, когда в подчеркнуто бесхитростном, будничо звучащем повествовании воскрешаются мотивы бытийственной прозы, а тем самым - древнейшие пласты национального самосознания, как тихость, несуетность, внутренняя цельность, неизменность, неспешность, присущие героям древнерусской культуры. Подобное истолкование героического влечет за собой обновление концепции произведения на военную тему, переосмысление драматургических принципов, стержня конфликта, расстановки и характеристики героев, изменения в выборе жанрово-стилевых и композиционных средств» (Лобанова, 2015: 180-184).

Симфония Красильникова отражает специфику современного художественного сознания, емко охарактеризованного Л.С. Дьячковой: «Тенденция к всеохватывающему взгляду, овладение музыкальным искусством в открывшейся историко-временной и пространственной перспективе свидетельствует о том, что произведение замысливается, реализуется и воспринимается в контексте культурно-художественных традиций. … Историко-культурное поле произведения дает ключ к пониманию смысла, увеличивает художественное пространство и время сочинения,

обогащает его эстетические и коммуникативные возможности, тем самым определяя глубину концепции» (Дьячкова, 1994: 17).

ЛИТЕРАТУРА

Бычков В.В. 2009. Феномен иконы: История. Юогословие. Эстетика. Искусство. И.: Ладомир. 633 с.

Дьячкова Л.С. 1994. Проблемы интертекста в художественной системе музыкального произведения. - В сб.: Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: сборник трудов РАМ имени Гнесиных. Вып. 129. Москва. 197 с.

Золотухина О.Ю. 2007. Развитие темы войны в трех редакциях повести В.П, Астафьева «Пастух и пастушка». Сс. 68-81. - В сб.: IV Астафьевские чтения в Красноярске: национальное и региональное в русском языке и литературе. 12-13 сентября 2006 г. Под ред. К.В. Анисимова и др. Красонярск: Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. 512 с.

Ковтун Н.В. 2007. нравственные максимы в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка». Сс. 81-103. - В сб.: IV Астафьевские чтения в Красноярске: национальное и региональное в русском языке и литературе. 12-13 сентября 2006 г. Под ред. К.В. Анисимова и др. Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. 512 с.

Коробова А.Г. 2001. Пастораль как миф новоевропейского искусства и его отражение в музыке. Сс. 17-34. - В сб.: «Двенадцать этюдов о музыке». К 75-летию со дня рождения Е.В. Назайкинского 12 августа 2001 г. Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского. Москва. 176 с.

Кощиенко И.В. 2004. Полифункциональность эпиграфа в творчестве А.С. Пушкина: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. Санкт-Петербург: Институт русской литературы. 23 с.

Красильников И.М. Содержание моей жизни. - Рукопись.

Лобанова М.Н. 2015. Музыкальный стиль и жанр: история и современность. М.: Центр гуманитарных инициатив; СПб.: Университетская книга. 208с.

Мальченко А.А. 1993. «Чужое слово» в заглавии художественного текста. Интертекстуальные связи в художественном тексте. СПб.: «Образование». 147 с.

Успенский Б.А. 2005. Семиотика искусства: Поэтика композиции. Семиотики иконы. Статьи об искусстве. М.: Языки славянской культуры. 360 с.

Щедрина Н.М. 2007. Проблема жанрового синтеза в прозе В.П. Астафьева Сс. 5-16. - В сб.: IV Астафьевские чтения в Красноярске: национальное и региональное в русском языке и литературе. 12-13 сентября 2006 г. Под ред. К.В. Анисимова и др. Красонярск: Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. 512 с.

Щуров В.М. 2007. Жанры русского музыкального фольклора: Учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ: в 2-х ч. Ч. 1: История, бытование, музыкально-поэтические особенности. М.: Музыка. 400 с.
Яковлев Е.Г. 2003. Эстетика. Искусствознание. Религиоведение. М.: Книжный дом «Университет». 640 с.

ПРИМЕЧАНИЕ

Кроме того, перу композитора принадлежат камерные произведения: соната, сонатина, вариации, «Пять песен без слов», семь прелюдий, двадцать пять пьес для фортепиано, сюита и адажио для струнных, два струнных квартета, «У развалин древнего храма» для гитары и струнного квартета, «Пять брянских песен» для гобоя, кларнета и фагота, соната для альта соло, «Полифоническая сюита» для фагота соло, хорал для органа, детская музыка; произведения для женского и детского хоров, вокальные циклы, произведения детского репертуара для клавишного синтезатора, обработки и аранжировки примерно 400 классических, народных и современных произведений для электронных инструментов и музыкально-компьютерных программ, музыка к 16 кинофильмам, 5 спектаклям и 4 CD компьютерных игр. Игорем Михайловичем также написана музыка к кинофильмам (15), спектаклям (5) и компьютерным играм (4 CD).

Получена / Received: 14.02.2018
Принята / Accepted: 22.02.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 191-215

Социально-психологический климат как предмет научного исследования

М.В. Кобзева

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
129090, г. Москва, ул. Мещанская, д. 9/14, стр. 1.
Moscow University for Industry and Finance "Synergy"
129090, Moscow, Meshchanskaya str., 9/14, building 1
e-mail: oscar245@ya.ru

Ключевые слова: высшая школа, коллектив, меличностное отношение, коллектив, психологический анализ, психология личности, взаимоотношение.
Key words: higher school, collective, melnicchnostnoe attitude, collective, psychological analysis, psychology of personality, relationship.
Резюме: Данная статья посвящена изучению проблемы формирования благоприятного социально-психологического климата как важного условия эффективного функционирования организации и реализации потенциала каждого ее члена. Делается попытка теоретического анализа по проблеме исследования межличностных отношений в коллективе.
Abstract: This article is devoted to the study of the problem of forming a favorable socio-psychological climate as an important condition for the effective functioning of the organization and realizing the potential of each of its members. An attempt is made to analyze theoretically the problem of interpersonal relations in a team.
[Kobzeva M.V. Socio-psychological climate as a subject of scientific research**]**

Межличностные отношения активно исследуются в психологии. Им посвящены труды таких исследователей, как Т. Шибутани, Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, С.В. Духновский, Я.Л. Коломинский, В.Н. Куницына, Д.И. Фельдштейн и др.

В отношениях осуществляется рост и развитие, происходит формирование социально-психологических качеств и свойств. Психологические отношения в развитом виде - это целостная система индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Чаще всего межличностные отношения понимаются как характеристика взаимодействия между людьми. В данных отношениях происходит сочетание эмоционального и рационального отражения осуществляемого взаимодействия.

Проблема определения сущности межличностных отношений обуславливает необходимость исследования места

этих отношений в системе общественных отношений, природы межличностных отношений.

Г.М. Андреева отмечает, что содержанием межличностных отношений является определенный вид общественных отношений, то есть какая-то социальная деятельность. Однако, содержание и, тем более, сущность межличностных отношении остаются в большей мере скрыты.

В системе межличностных отношений первостепенное значение имеет сам субъект (субъекты) отношений, его уникальность и неповторимость. Это отличает межличностные отношения от официальных, деловых, партнерских отношений. В противном случае любой акт взаимодействия можно обозначить как межличностные отношения, но имеющие разную степень психологической близости.

При этом отмечается, что природа межличностных отношений лежит в сфере эмоций и чувств субъектов отношений: межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу (Андреева, 2010).

Схожую мысль можно найти и у Н.Н. Обозова, который рассматривает межличностные отношения как установку людей друг на друга. Межличностные отношения характеризуют взаимую готовность субъектов к определенному типу взаимодействия, которая сопровождается эмоциональными переживаниями - положительными, индифферентными, отрицательными. Готовность к взаимодействию субъектами реализуется в общении и совместной деятельности.

С.В. Духновский также подчеркивает, что доминирующий, специфический для межличностных отношений - это эмоционально-чувственный компонент (состояния и настроения человека), он обеспечивает поддержание отношений даже тогда, когда отсутствует непосредственный контакт между людьми.

В словаре под редакцией Б.А. Душкова межличностные отношения определяются как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения»

(Душков, 2005: 289).

По сути своей межличностные отношения характеризуют особенности взаимодействия между людьми на протяжении достаточно длительного промежутка времени, при этом они выступают как взаимные ориентации, динамика которых происходит как в когнитивной сфере, так и в сфере эмоционального воприятия отношени индивидов, находящихся в длительном контакте.

Исследователь Т. Шибутани понимал межличностные отношения как взаимные ориентации, развитие и кристаллизация которых происходит у индивидов при длительном контакте. Автор определяет обусловленность характера межличностных отношений личностными чертами индивидов, включенных во взаимодействие. При взаимодействии людей формируется шаблон межличностных отношений, проявляющийся в ограничениях того, что каждый человек может или не может делать. Автором определена регулирующая функция межличностных отношений: взаимоограничения и взаимоответственность субъектов взаимодействия.

А.В. Петровским изучение межличностных отношений осуществлялось в аспекте деятельности. В этой связи межличностные отношения в любой реально развитой (не диффузной) группе опосредуют содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности этой группы. В группе при осуществлении своей цели происходит изменение всей ее структуры и внутренних отношений. Содержание совместной деятельности и ее социальная ценность определяют характер и направление преобразований.

Этот же подход к исследованию межличностных отношений можно найти и у В.Н. Куницыной и соавторов. Согласно им, межличностные отношения являются системой установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, которая определяет содержание и организацию совместной деятельности и ценности, лежащие в основе общения людей.

В.Н. Куницына отмечает взаимодействие между людьми и характеризует его как межличностное, если:

- в нем участвует небольшое число людей (чаще всего - группа из 2-3 человек);

-это непосредственное взаимодействие: общение участников происходит в одном социальном пространстве: пространственно близки, видят, слышат, касаются друг друга, легко осуществляют обратную связь;

- это личностно-ориентированное общение, для которого характерно признание участниками отношений незаменимости, уникальности своего партнера, учет в общении эмоционального состояния, самооценки, личностных характеристик.

В отношениях между людьми проявляются, обозначаются и взаимодействуют свойства их психических реальностей, что создает пространство межличностных отношений.

А.Л. Свенцицкий в отношении человека к человеку различает объективные и субъективные аспекты, аспекты осознания и переживания личностью тех объективных отношений, в которых она находится с другими.

Сущность межличностных отношений состоит в том, что субъектом отношений выступает другой человек, при этом отношения людей имеют взаимную направленность.

Исследование межличностных отношений в контексте межличностной коммуникации предполагает осуществление анализа межличностных отношений - обращения не к случайным кратковременным ситуативным контактам между людьми, а к относительно устойчивым длительным взаимоотношениям.

Также определяется продолжительность личных взаимоотношений, рассматривается фактор времени в качестве их базовой характеристики. Развитие и изменение отношений, их переход от одной стадии к другой сопровождаются драматическими изменениями чувств и эмоций, неопределенностью, переговорами и т. п.

Е.П. Ильин отмечает важность изучения чувств, которые являются устойчивыми эмоциональными отношениями партнеров взаимодействия. Определение содержания эмоций и чувств возможно, согласно автору, именно при изучении межличностных отношений.

Согласно А.О. Молебнову, ядро отношений составляют сознательные усилия партнеров, направленные на то, чтобы сделать свои чувства понятными или, напротив, скрыть их; чтобы достичь согласия относительно того, кем они хотят быть друг для друга. Чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится общение. Тем самым, межличностные отношения можно рассматривать как систему определенных шаблонов поведения, структурирующих общение, обеспечивающих его преемственность между данными партнерами.

Вышесказанное позволяет определить межличностные отношения как взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются в субъектное взаимодействие людей, находящихся в длительном контакте.

Г.С. Абрамова также межличностные отношения понимает как пространственно-временные образования, которые простираются как в прошлое истории человечества, так и обращены к его далекому и реальному будущему. Содержание межличностных отношений составляют ожидания людей друг от друга взаимно известных форм активности.

Е.В. Андриенко в структуре межличностных отношений выделяет формальную и неформальную подструктуры. Для характеристики межличностных отношений, согласно Е. В. Андриенко, необходимо осуществлять исследования:

- социального статуса человека, его позиции в системе формальных отношений;
- чувств, которые испытывают люди друг к другу в процессе совместной деятельности.

Заметим, что отмеченные Е.В. Андриенко детерминанты являются важными критериями межличностных отношений, которые часто становятся предметом исследования при анализе межличностных отношений.

Я.Л. Коломинский в своей книге «Психология взаимоотношений в малых группах» описывает такой вид отношений, как «взаимоотношения». Под ними автор понимает «специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного

личностного отношения» (Коломинский, 2001: 33). Вышесказанное позволяет сделать вывод, что термин «взаимоотношения» является синонимом межличностных отношений, так как проблематично и даже невозможно представить межличностные отношения без взаимоотношений между людьми. Достоверность данного утверждения подтверждают слова Я.Л. Коломинского, о том, что взаимоотношения представляют собой обязательные прямые межличностные отношения.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в структуре межличностных отношений обычно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент межличностных отношений включает проявление индивидуальных и социально-психологических процессов - восприятий, представлений, воображения, памяти, мышления - участвующих в установлении, поддержании и развитии контактов и связей между людьми. Благодаря данному компоненту человек познает и правильно оценивает партнеров по совместной деятельности, что является условием достижения взаимопонимания и доверия партнеров.

Эмоциональный компонент взаимоотношений - это положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием взаимодействия с другими людьми, оценки и интерпретации их индивидуально- и социально-психологических качеств. Проявлениями эмоционального компонента являются возникающие между партнерами взаимодействия симпатии или антипатии, привлекательность или непривлекательность, порождающие притяжения или отталкивания, характеризующие удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.

Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент. Он включает использование невербальных средств общения и взаимодействия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом.

По мнению некоторых ученых, межличностные отношения, кроме того, включают в себя еще и систему

установок, стереотипов, ориентаций и ожиданий людей, с помощью или через посредство которых может осуществляться их взаимодействие друг с другом.

Анализ литературы показал, что существуют разнообразные и противоречивые, неоднозначные представления о межличностных отношениях. Общее в этих определениях - наличие совместной деятельности, которая является ведущей как для их организации (начала), так и для их развития, определяя тем самым характер отношений между людьми, особенности их восприятия и понимания друг другом, возникающие эмоции и чувства, межличностную коммуникацию.

Л.Н. Собчик отмечает, что при классификации отношений в контексте межличностного общения совокупность отношений человека как субъекта общения располагается в пространстве трех координат:

- степень аффилиации (притяжение, любовь и отталкивание, ненависть);
- доминирование-подчинение;
- включенность-отсутствие.

В плане межличностного взаимодействия включение характеризует процесс установления и формирования отношений; доминирование и аффелиация характеризуют уже сформированные отношения.

Нормальное функционирование индивида возможно при равновесии в трех областях межличностных потребностей между ним и окружающими людьми.

В настоящее время исследователями межличностных отношений выделены следующие параметры, которые можно использовать для их классификации:

- Знак отношения, его «валентность», направленность. По этому критерию отношения могут быть позитивными или негативными, амбивалентными или нейтральными, отношением к себе (самоотношением) и отношением к другому.
- Интенсивность отношений характеризует силу их проявлений, которая может быть выражена количественно.
- Модальность отношения - содержательная, качественная сторона отношения.

- Дифференцированность отношений - многообразие отношений, обилие их оттенков.
- Взаимность и определенность отношений.
- Глубина и устойчивость отношений.
- Типичность, стереотипность отношений.
- Конгруэнтность - соответствие внешнего выражения отношения его внутреннему содержанию.
- Стилевая сторона отношения - степень самоконтроля, самоограничения, самоактуализации в отношениях.
- Осознанность и зрелость отношений.
- Этичность отношений.

Перечисленные параметры отношений описывают все их многообразие и могут быть использованы в самом разном сочетании друг с другом (Духновский, 2010). Использование разных параметров характеристики межличностных отношений позволяет полно и всестороннее описать их и выделить направления воздействия с целью формирования благоприятных межличностных отношений, которые являются условием гармоничного развития личности.

Таким образом, в данном параграфе на основании анализа литературы было сформировано представление о сущности межличностных отношений. Проведенное исследование показало, что межличностные отношения - это субъективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей, их психологические особенности, предполагается ответственность и контроль как себя, так и партнера. Существуют различные классификации отношений, использование той или иной классификации зависит от целей исследования.

Психологические особенности межличностных отношений в трудовом коллективе определяет сложную иерархическую систему отношений, главная задача которых - добиться общих целей, стоящих перед организацией.

В психологии коллектив рассматривается как особое качество группы, связанное с общей деятельностью. Это особое качество представляет собой продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной

деятельности. С этой точки зрения, не каждая группа может быть рассмотрена как коллектив, а лишь такая, которая сформировала определенные характеристики, возникающие в результате развития основной деятельности данной группы и имеющие особое значение для ее членов.

Коллектив как психолого-педагогическое явление понимается различно. В одном случае под коллективом понимают любое организованное объединение людей, в другом - высокую степень развития группы.

Л.И. Новикова рассматривает коллектив как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята (Новикова, 1978: 115).

По мнению И.Ф. Харламова, «понятие коллектива указывает на объединение людей, на существование между ними связующих отношений. В этом смысле, в каждом людском объединении можно выделить отношения деловые и отношения личные. Деловые отношения основываются на совместной деятельности по решению социально-значимых задач, на соблюдении установленных в том или ином объединении организационных зависимостей, правил и порядков. Личные же отношения основаны на личных привязанностях, симпатиях и антипатиях и охватывают главным образом сферу узколичной деятельности. Личные отношения могут существовать параллельно с деловыми отношениями. Деловые отношения также не исключают личных симпатий» (Харламов, 1999: 326-327). Главным признаком коллектива он выделяет налаженность, прочность и действенность деловых отношений и ответственных зависимостей между членами коллектива.

Трудовой коллектив определяется как группа трудящихся людей, объединенных общей работой, интересами и целями.

Взаимоотношения в трудовом коллективе представляют собой взаимоотношения живых людей, основу которых составляют не только формальные правила производственных

отношений, но и неформальные правила отношений, обусловленные индивидуальными особенностями отдельных членов и спецификой конкретных рабочих групп.

Таким образом, в структуре межличностных отношений в трудовом коллективе выделяют деловые и личные отношения.

Деловые (формальные) отношения в трудовом коллективе создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных уставом, инструкцией, постановлением. При формировании трудового коллектива определяются функции его членов, определяются должностные инструкции. Согласно должностным инструкциям, лицу, занявшему ту или иную должность, надлежит выполнять определенную работу, а также устанавливать вытекающие из этой должности деловые контакты. Личные отношения (неформальные) - это нерегламентированные отношения между членами трудового коллектива, основанные на личных симпатиях, общих интересах и т.п. Неформальные отношения строятся на принципах саморегуляции и самоорганизации. Неформальные отношения не являются жестко структурированными, их структура и направленность меняется. Здесь нет жестко закрепленных безличных стандартов, делающих организацию устойчивой, напротив, преобладают групповые нормы, а спонтанное взаимодействие людей придает гибкость организационному поведению [35].

Ю.В. Салтанова в процессе общения выделяет несколько вариантов соотношения деловых и личных взаимоотношений:

- совпадение положительной направленности. В трудовом коллективе в деловых отношения не возникает противоречий, а дружеские личные взаимоотношения способствуют успешному выполнению поставленных задач. Положительные личные взаимоотношения делают деловые отношения менее официальными, однако различия между ними сохраняются;

- натянутые деловые отношения и недоброжелательные личные. Это предконфликтная ситуация. Она может возникнуть в отношениях равенства и подчинения. Причины осложнений могут быть различными, но выход из конфликтной ситуации не должен искаться на основе нарушений деловой активности группы;

- нейтральные деловые и такие же личные. При нейтральных отношениях обе стороны не выходят за рамки инструкции.

По мнению В.Н. Панферова, в ходе профессиональной деятельности, вступая во взаимодействие в официальной обстановке и по формальному поводу, люди довольно быстро начинают испытывать те или иные чувства к своим партнерам, руководителям. Эмоциональные отношения в трудовом коллективе дополняют формальные, тем самым персонифицируя межличностные отношения, делая их конкретными. Межличностные отношения в трудовом коллективе между его членами могут быть как позитивными, так и негативными, но тем не менее они становятся реальными отношениями сотрудников в рамках производственного процесса.

Межличностные отношения в коллективе обусловлены особенностями членов коллектива. Иными словами, члены трудового коллектива являются представителями различных темпераментов, половозрастных и этнических групп, обладают различными привычками, взглядами, интересами, которые, по существу, являются общностью или различием их социальных позиций.

Преобладание тех или иных личностных качеств у членов коллектива влияет на отношения, складывающиеся внутри коллектива, характер его психического настроя, придает ему определенную особенность, которая может способствовать или мешать его сплочению. Препятствует формированию благоприятных отношений в коллективе наличие среди его членов людей обидчивых, зависимых, эгоистичных, агрессивных, конфликтных и т.п.

Развиваются межличностные отношения в процессе коммуникации между членами коллектива.

Общение между членами трудового коллектива выполняет познавательную, коммуникативную и регулятивную функции.

Познавательная функция состоит в том, что у членов коллектива в процессе общения происходит обмен информацией, формируется определенное представление о себе

самих, своих коллегах, путях и методах решения поставленных перед ними задач. Общение в трудовом коллективе позволяет каждому члену коллектива узнавать более эффективные приемы и методы работы, соотносить свой индивидуальный стиль ее выполнения с общим и выполнять так свою работу, чтобы это соответствовало правилам и методам, принятым в данном коллективе. В результате вышеперечисленного формируется необходимое для нормального функционирования коллектива трудовое единство (Парыгин, 2010).

Проявлением коммуникативной функции является формирование своего и общеколлективного эмоционального состояния членами коллектива в процессе общения, могут рождаться различные виды эмоций. Общение может сопровождаться эффектом сочувствия, соучастия, взаимопонимания и способствовать эмоциональной разрядке состояния человека, но может создавать и определенный уровень эмоциональной напряженности, психологический барьер предвзятости, неприятия, отчужденности.

Регулятивная функция заключается в воздействии членов трудового коллектива на своих коллег, на их поведение, действия, активность, систему ценностных ориентаций, она регулирует взаимодействия членов коллектива и формирует отношения в большей степени по вертикали (в системе руководитель-подчиненный) (Парыгин, 2010).

Важную роль в формировании межличностных отношений играет руководитель. Эффективность его воздействия на коллектив в значительной степени зависит от организации общения с подчиненными. Руководитель должен быть беспристрастным, одинаково со всеми подчиненными взыскательным и требовательным. Но требовательность срабатывает тогда, когда она организационно продумана, психологически обоснованна и выражена в форме, соответствующей нравственным нормам.

Однако проблему формирования отношений в коллективе, его сплочения следует рассматривать не только через систему отношений руководитель-подчиненный, но и подчиненный-руководитель. Подчиненные знают, каким должен быть руководитель и как он должен строить свои

отношения с подчиненными: соблюдать определенные правила общения, учитывать индивидуальные особенности подчиненных, их состояние здоровья, настроение и т.д. Это в полной мере относится и к подчиненным. Нередко требовательность руководителя к подчиненному воспринимается последним как жестокость, черствость, придирки.

Руководитель располагает обширными возможностями воздействия на формирование в коллективе благоприятных эмоциональных отношений и рабочего настроения.

Руководитель в своей повседневной деятельности должен учитывать, что его работники обладают различными характерами, социально-психологическими качествами, различной общеобразовательной и специальной подготовкой. Это требует от него изучения их характера, умения выбрать способы воздействия на человека в зависимости от черт характера, специфики деятельности, социальных характеристик.

Важно в процессе руководства учитывать психологическую совместимость, особенно при формировании секторов, групп, отделов, чтобы сотрудники дополняли друг друга и была полная взаимозаменяемость.

Обеспечивает эффективность совместного труда умелое использование половозрастного состава коллектива, сочетание молодых сотрудников и ветеранов, правильное распределение работ между ними, а также умелая организация их труда (Крысько, 2001).

Большую роль в формировании межличностных отношений трудового коллектива играет стиль руководства.

Так, В.В. Карпов определил, что наиболее положительные взаимоотношения между членами трудового коллектива отмечаются при демократическом стиле руководства: с возрастанием интереса со стороны руководителя к неформальным отношениям между членами коллектива повышается их желание работать и общаться. Это позволяет, в свою очередь, спрогнозировать благоприятные межличностные отношения в коллективе.

Таким образом, трудовой коллектив - сложная

иерархическая система отношений, главная задача которой - добиться общих целей, стоящих перед организацией. В структуре межличностных отношений выделяются формальная и неформальная структуры. На характер этих отношений влияют личностные особенности членов коллектива, особенности руководства и социальные условия и параметры труда.

Социально-психологический климат можно определить как комплексную психологическую характеристику, отражающую состояние взаимоотношений и степень удовлетворенности сотрудников различными факторами жизнедеятельности коллектива. В психологии часто употребляются схожие категории: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический климат», «психологическая атмосфера коллектива». Наиболее употребительно понятие «социально-психологический климат».

Понятие «социально-психологический климат» по-разному интерпретируется в психологической и управленческой среде, объединяя все новые и новые характеристики.

Если обобщить многочисленные определения и интерпретации социально-психологического климата, предложенные в современной науке, то можно отметить, что в них имеется одна общая черта: везде говорится о взаимодействии индивида со средой коллектива.

Одним из первых о социально-психологическом климате заговорил К. Левин, им было использовано понятие «социальная атмосфера». Этим понятием автор определял некоторую совокупность психологических характеристик организационной среды.

Психологический климат характеризует взаимоотношения между людьми, преобладающий тон общественного настроения, уровень управления, условия и особенности труда и отдыха в данном коллективе (Почебут, Чикер, 2015).

В.М. Шепель под социально-психологическим климатом понимал эмоциональную окраску психологических связей

членов коллектива, основу которой составляют возникающая между членами коллектива симпатия, совместимость характеров, интересы и склонности.

Согласно А.Л. Свенцицкому, социально-психологический климат является психическим состоянием, интегрированным образом отражающим особенности жизнедеятельности коллектива.

Под психологическим климатом Р.Х. Шакуров понимает «относительно устойчивые психические состояния коллектива, значимые для деятельности его членов. Значит, говоря о климате, имеют ввиду экологическую характеристику психологии коллектива, составляющую условия жизнедеятельности личности». Понятие «климат» - достаточно емкое, включающее, по мнению автора, не только психологию коллектива, но и условия, влияющие на состояние человека.

Под социально-психологическим климатом понимают эмоционально-психологический настрой коллектива, отражающий на эмоциональном уровне личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, переживания и волнения, отношения людей друг к другу, к работе, окружающим событиям, определяющие их ценностные ориентации, моральные нормы и интересы. Психологический климат не просто сумма психических составляющих его индивидов, а мощный фактор усиления психологического настроя членов коллектива.

Обобщив позиции ряда авторов, считаем, что социально-психологический климат является относительно устойчивым качеством внутренней среды организации, которое ощущают члены этой организации.

Социально-психологический климат может быть описан по ряду критериев.

Экспектационный критерий показывает соответствие социально-психологического климата ожиданиям (экспектациям), которые есть у сотрудников. Социально-психологический климат, согласно данному критерию, является положительным, если отмечается совместимость интересов организации и потребностей зрелой личности. В основе данного критерия оценки социально-психологического климата

лежит теория личности Д. Ж. Мэррея, где основной акцент делается на мотивационную сферу. Взаимодействие личности со средой Д. Ж. Мэррей описывает с помощью понятия «пресс», которое отражает воздействие среды (положительное или отрицательное) на потребности индивида. Степень и направленность «прессов» определяют степень удовлетворенности и напряженности личности. Оценка климата организации в этом случае представляет собой сопоставление потребностей с системой «прессов», типичных для этой конкретной организации. Следует заметить, что потребности индивида скорее связаны с уровнем удовлетворенности, чем собственно с социально- психологическим климатом организации (Алексеева, Нашиванова, 2015: 223).

Структурный критерий предполагает изучение структуры и функции самой организации, а не субъективные потребности индивида. В основе данного критерия лежит предположение о связи между структурой организации и ее социально-психологическим климатом. Согласно данным исследований, более крупные и бюрократические организации формируют климат отчуждения, конформизма и подозрительности. Были выявлены связи между социально-психологическим климатом и такими характеристиками организаций, как размер, степень централизации и координации, уровень автономии индивида. Однако все эти связи носят неоднозначный и не однонаправленный характер.

Субъективный критерий основан на оценке социально-психологического климата, исходя из мнений сотрудников, социальных оценок и попыток обобщить информацию, собранную опытным путем. Однако следует учитывать разность восприятия действительности разными людьми, влиянием на оценки ситуации исследования и событий последних дней (Алексеева, Нашиванова, 2015: 224).

Системный критерий объединяет усилия по поиску объективных и субъективных критериев социально-психологического климата организации. Примером системного подхода является концепция Р. Пэйна и Д. Пью. Их подход объединяет два основных фактора: широкое экономическое и культурное окружение и непосредственное окружение

индивида. Первый фактор оценивается по таким показателям, как экономическая структура, политические и идеологические ценности, социальная структура, условия города или сельской местности; второй фактор по следующим показателям: организационный контекст, организационную структуру, организационный климат, других индивидов.

Критерий отношений предполагает оценку социально-психологического климата по категории отношений: оценку отношения людей к труду и их отношение друг к другу. Отношение друг к другу, в свою очередь, дифференцируются на отношения горизонтальные (среди персонала) и вертикальные (между руководителем и подчиненными). Отношения между людьми проявляются на двух уровнях - предметном и эмоциональном. Предметный уровень определяется отношением к деятельности и по поводу деятельности; эмоциональный - отношением удовлетворенности или неудовлетворенности. Этот критерий тоже по своей сути является субъективным, тем нее менее, именно он лежит в основе большинства методик, позволяющих изучить климат (Алексеева, Нашиванова, 2015: 224).

Анализируя вышеперечисленные критерии, можно сказать, что структура социально-психологического климата определяется системой сложившихся в коллективе отношений между его членами и может быть охарактеризована элементами, представляющими собой синтез общественных и межличностных отношений.

Согласно В.В. Жовтоножко, социально-психологический климат выполняет ряд важных функций:

1) консолидирующую, заключающуюся в сплочении членов коллектива, в объединении коллективных усилий, направленных на решение профессиональных задач;

2) стимулирующую, способствующую созданию благоприятной эмоциональной атмосферы;

3) стабилизирующую, обеспечивающую устойчивость межличностных отношений, создание необходимых предпосылок для успешной адаптации в коллективе новых сотрудников;

4) регулирующую, связанную с утверждением норм

взаимоотношений, прогрессивно - этической оценке поведения членов коллектива (Жовтоножко, 2016: 167).

Таким образом, социально-психологический климат обуславливает поведение членов коллектива и функционирование организации.

Согласно В.М. Шепелю, климат взаимоотношений между людьми образуется тремя климатическими зонами:

Первая климатическая зона - социальный климат, который определяется осознанностью целей и задач общества, степенью гарантированности соблюдения всех конституционных прав и обязанностей работников как граждан в данном коллективе.

Вторая климатическая зона - моральный климат, характеризующий принятые в данном коллективе моральные ценности.

Третья климатическая зона - психологический климат, определяющий складывающиеся между находящимися в непосредственном контакте друг с другом работниками неофициальные отношения. Зона действия психологического климата локальнее социального и морального климата (Шепель, 2000).

По Б.Ф. Ломову, система социально-психологического климата включает:

- особенности межличностных отношений (симпатия, антипатия, дружба);
- психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие);
- систему взаимных требований, общее настроение;
- стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива.

Согласно А. Н. Лутошкину, структура социально-психологического климата представлена эмоциональным состоянием или настроением коллектива. При таком подходе уместнее говорить не о социально-психологическом климате, а об эмоциональном климате.

Ю. Л. Неймер в структуре социально-психологического климата выделяет:

- коллективные социальные ценности;
- нормы поведения;
- установки;
- социальные ожидания;
- уровни идентификации индивидов и групп с общностью;
- сплоченность общности и взаимную совместимость ее членов;
- приемлемость руководителей для подчиненных;
- уровень удовлетворенности работников трудовой ситуацией в целом, условиями и уровнем жизни, характером межгрупповых отношений.

В общем, при анализе социально-психологического климата можно выделить 2 его уровня:

1) статический, относительно постоянный;
2) динамический, меняющийся, колеблющийся.

Статический уровень представлен характеристиками взаимоотношения членов коллектива, их интересом к работе и коллегам по труду. На этом уровне социально-психологический климат является устойчивым, достаточно стабильным состоянием, которое, однажды сформировавшись, способно долгое время не разрушаться и сохранять свою сущность даже при возникновении трудностей в организации.

На этом уровне оказать воздействие на климат трудно, так как контроль и коррекция свойств социально-психологического климата осуществляются членами группы эпизодически. У членов группы есть ощущение определенной стабильности, устойчивости своего положения, статуса в системе взаимоотношений. В основе данного ощущения лежит понимание нечувствительности климата к различным воздействиям и изменениям со стороны окружающей среды, осознание влияния климата на результаты коллективной и индивидуальной деятельности, на работоспособность членов группы, на качество продуктов их труда.

Динамический уровень социально-психологического климата характеризуется каждодневным настроем сотрудников в процессе работы, их психологическим настроением. Этот

уровень описывается понятием «психологическая атмосфера». В отличие от социально-психологического климата, психологическая атмосфера характеризуется более быстрыми, временными изменениями и меньше осознается людьми. В результате изменений психологической атмосферы происходит изменение настроения, работоспособности членов коллектива в течение рабочего дня. При накоплении количественных изменений в психологической атмосфере происходит переход ее в иное качественное состояние, формируется другой социально-психологический климат (Крысько, 2001).

В целом, на основании выделенных критериев и структурных компонентов, можно определить характеристики благоприятного социально-психологического климата:

- преобладание бодрого жизнерадостного тона взаимоотношений, оптимизма в настроении;
- построение отношений на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности;
- удовлетворение членов группы от участия в совместных делах, в совместном времяпрепровождении;
- в организации справедливо и уважительно относятся ко всем членам, оказывают поддержку слабым и новым членам группы;
- существует ценность нравственных личностных качеств и направленности на дело;
- высокая активность и инициативность у сотрудников, высокая производительность труда;
- успехи и неудачи отдельных сотрудников вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов организации;
- нет конфронтации между микрогруппами внутри коллектива;
- в трудные для организации минуты происходит эмоциональное единение (Коломок, 2013).

Важным вопросом в исследовании проблемы социально-психологического климата является определение факторов, оказывающих на него влияние, определяющих социально-психологический климат в коллективе.

Исследователи (Э.В. Будаева, А.К. Ишмекеева и др.) выделяют следующие факторы, определяющие социально-

психологический климат:

1. Глобальная макросреда: обстановка в обществе, совокупность экономических, культурных, политических и др. условий. При стабильности в экономической, политической жизни общества повышается социальное и психологическое благополучие его членов, что косвенно влияет на социально-психологический климат трудового коллектива;

2. Локальная макросреда, т.е. организация, в структуру которой входит трудовой коллектив, размеры организации, статусно-ролевая структура, отсутствие функционально-ролевых противоречий, степень централизации власти, участие сотрудников в планировании, в распределении ресурсов, состав структурных подразделений (половозрастной, профессиональный, этнический) и т.д.

3. Физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия труда. Негативно влияют на атмосферу в группе жара, духота, плохая освещенность, постоянный шум, а благоприятные санитарно-гигиенические условия повышают удовлетворенность от трудовой деятельности в целом, способствуя формированию благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива.

4. Удовлетворенность работой. Большое значение для формирования благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива имеет то, насколько работа является для человека интересной, разнообразной, творческой, соответствует ли она его профессиональному уровню, позволяет ли реализовать творческий потенциал, профессионально расти.

5. Характер выполняемой деятельности. Монотонность деятельности, ее высокая ответственность, наличие риска для здоровья и жизни сотрудника, стрессогенный характер, эмоциональная насыщенность - все это факторы, которые косвенно могут негативно сказаться на социально-психологическом климате трудового коллектива.

6. Организация совместной деятельности. Формальная структура группы, способ распределения полномочий, наличие единой цели - влияют на социально-психологический климат трудового коллектива рабочих групп. Взаимозависимость

задач, нечеткое распределение функциональных обязанностей, несоответствие сотрудника его профессиональной роли, психологическая несовместимость участников совместной деятельности - повышают напряженность отношений в коллективе и могут стать источником конфликтов.

7. Психологическая совместимость является важным фактором, влияющим на социально-психологический климат трудового коллектива. Под психологической совместимостью понимают способность к совместной деятельности, в основе которой лежит оптимальное сочетание в коллективе личностных качеств участников.

На степень психологической совместимости сотрудников влияет то, насколько однородным является состав рабочей группы по различным социальным и психологическим параметрам.

8. Характер коммуникаций в организации. Низкая коммуникативная компетентность сотрудников ведет к коммуникативным барьерам, росту напряженности в межличностных отношениях, непониманию, недоверию, конфликтам. Умение ясно и точно излагать свою точку зрения, владение приемами конструктивной критики, навыками активного слушания создают условия для удовлетворительной коммуникации в организации.

Стиль руководства. Процесс формирования положительного социально-психологического климата трудового коллектива во многом зависит от стиля руководства, который оказывает влияние практически на все факторы, определяющие социально-психологический климат.

Демократический стиль развивает общительность и доверительность взаимоотношений, дружественность. При этом нет ощущения навязывания решений извне, «сверху». Участие членов коллектива в управлении, свойственное этому стилю руководства, способствует оптимизации социально-психологического климата.

Авторитарный стиль обычно порождает враждебность, покорность и заискивание, зависть и недоверие.

При либерально-попустительском стиле руководства отмечается низкая продуктивность и качество работы,

неудовлетворенность совместной деятельностью, что ведет к формированию неблагоприятного социально-психологического климата в трудовом коллективе.

Можно утверждать, что руководитель способен существенно повлиять на характер межличностных отношений в рабочем коллективе, на отношение к совместной деятельности, удовлетворенность условиями и результатами работы, т.е. на социально-психологический климат трудового коллектива, от которого во многом зависит эффективность деятельности организации в целом.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что социально-психологический климат

- является интегральным образованием;
- формируется в субъективном отражении личностью всей совокупности элементов производственного и социального окружения;
- определяется объективными факторами, непосредственно и опосредованно воздействующими на групповое сознание.

Социально-психологический климат представляет собой одну из сторон жизнедеятельности людей. В различных коллективах климат различается и по-разному влияет на членов коллектива, обуславливает их психическое самочувствие.

И так, можно сделать несколько заключений:

1. Межличностные отношения - субъективно-переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Межличностные отношения характеризуют особенности восприятия и понимания людьми друг друга, степень межличностной привлекательности, взаимовлияния и поведения.

2. Трудовой коллектив определяется как группа трудящихся людей, объединенных общей работой, интересами и целями. Это сложная система отношений, в которой выделяются формальная и неформальная подструктуры. Характер межличностных отношений в коллективе обусловлен личностными особенностями членов коллектива, особенностями руководства и социальными условиями и параметрами труда.

3. Социально-психологический климат является полифункциональным социально-психологическим образованием, которое опосредует любую деятельность коллектива (группы), интегральной и динамической характеристикой психических состояний всех членов коллектива, отражением в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева Г.М. 2010. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс. 368 с.

Андриенко Е.В. 2012. Социальная психология. М.: Академия. 264 с.

Абрамова Г.С. 2003. Общая психология. Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект. 496 с.

Будаева Э.В. 2015. Влияние социально-психологического климата на межличностные отношения в трудовом коллектив. - Вестник Бурятского государственного университета. № 6: 92-95.

Духновский С.В. 2010. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь. 141 с.

Душков Б.А. 2005. Психология труда, профессиональной, информационной и организаторской деятельности: словарь. Под редакцией Б.А. Душкова, прил. Т.А. Гришиной. 3-е изд. М.: Академический проект: Фонд «Мира».

Жовтоножко В.В. 2016. Исторический анализ термина «социально-психологический климат» в отечественной науке. - Власть. № 3: 163-167.

Ильин Е.П. 2010. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер. 576 с.

Ишмекеева А.К. 2013. Факторы формирование и коррекции социально – психологического климата в педагогическом коллективе. - Психология, социология и педагогика: электронный научно-практический журнал. № 2(17): 11. - URL: http://psychology.snauka.ru/2013/02/1734.

Карпов В.В. 2008. Стиль руководства в малых группах и его связь с мотивацией и социально-психологическим климатом. - Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. № 3: 230-234.

Коломенский Я.Л. 2001. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Тера Системс. 432 с.

Коломок О.И., Гурджиян С.С. 2013. Командообразование и создание комфортного психологического климата в педагогическом коллективе как факторы формирования компетентности преподавателей. Сс. 54-56.- В сб.: Современные тенденции в образовании и науке сборник

научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях.

Крысько В.Г. 2001. Социальная психология: Схемы и комментарии. М.: Изд-во: ВЛАДОС-IPECC. 208 с.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. 2001. Межличностное общение. СПб: Питер. 544 с.

Ломов Б.Ф., Журавлев А.Л. 1978. Психология управления. М.: Знание. 218 с.

Лутошкин А.Н. 1978. Психологический климат первичного производственного коллектива. Кострома.

Молебнов А.О. 2017. Межличностные отношения. Сс. 99-101. - В сб.: Роль инноваций в трансформации современной науки сборник статей Международной научно-практической конференции: в 6 частях.

Неймер Ю.Л. 1990. Социально-психологический климат коллектива предприятия. - Социологические исследования. № 11: 81-88.

Новикова Л.И. 1978. Педагогика детского коллектива. М.: Педагогика. 137с.

Обозов Н.Н. 1990. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь. 192 с.

Панферов В.Н., Микляева А.В., Румянцева П.В. 2009. Основы психологии человека: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь.

Парыгин Б.Д. 2010. Социальная психология : учебное пособие. СПб.: СПбГУП. 538 с.

Петровский А.В., Шпалинский В.В. 1978. Социальная психология коллектива: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М. 176 с.

Почебут Л.Г., Чикер В.А. 2015. Организационная социальная психология. М.: Речь. 284 с.

Свенцицкий А.Л. 2014. Социальная психология. М.: ТК Велби. 336 с.

Собчик Л.Н. 2010. Диагностика межличностных отношений. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста Боргес.. 52 с.

Салтанова Ю.В. 2015. Межличностные отношения рабочего коллектива. - Образовательная среда сегодня: стратегии развития. № 2(3): 119-121.

Харламов И.Ф. 1999. Педагогика. Учеб. Пособие. М., 1999.

Фельдштейн Д.И. 2013. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи. - Вопросы психологии. № 1: 46-65.

Шакуров Р.Х. 1990. Социально – психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение. 208 с.

Шепель В.М. 2000. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера. М.: Дом педагогики. 544 с.

Шибутани Т. 2003. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс. 539 с.

Получена / Received: 20.02.2018
Принята / Accepted: 19.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 216-223

Феномен трансформации семейных ценностей в научных публикациях отечественных учёных (2004-2016 гг.): библиометрический анализ

Я.Б. Лопухов[1], Г.С. Ковтун[2]

[1,2]Дальневосточный федеральный университет
690091, г. Владивосток, ул. Суханова, д. 8
Far-Eastern Federal University
Sukhanova str. 8, Vladivostok 690090 Russia
[1]e-mail: o-zone1994@mail.ru
[2]e-mail: kogala@yandex.ru

Ключевые слова: семейные ценности, трансформация, научная статья, библиометрический анализ.
Key words: family values, transformation, scientific article, bibliometric analysis.

Резюме: Данная статья посвящена библиометрическому анализу научных статей, посвященных трансформации семейных ценностей в России. Обоснованы его необходимость и значимость для дальнейших исследований в данной области. Приведены результаты библиометрического анализа научных статей по трансформации семейных ценностей, представленных на соискание ученой степени кандидата или доктора наук, защищенных в России и утвержденных ВАК (2004-2016 гг.). Дана характеристика их структуры и динамики. Высказано предположение о возможных направлениях дальнейших исследований данного феномена.

Abstract: This article is dedicated to bibliometric analysis of science articles of transformation of family values in Russia. Substantiates its necessity and importance for further research in this area. The results of the bibliometric analysis of science articles of transformation of family values, presented for the degree of candidate or doctor of sciences, protected in Russia and approved by HAC (2004-2016). The characteristic of their structure and dynamics. It is suggested possible directions for further research of this phenomenon.

[Lopukhov Ya.B.[1], Kovtun G.S.[2] Phenomenon of transformation of family values in scientific publications of domestic scientists (2004-2016): bibliometric analysis**]**

За 25 лет, прошедших с начала реформирования государственного и общественного строя России, радикальные изменения произошли во всех сферах социальной жизни. В социологии изменения подобного рода принято называть трансформационным процессом. Важнейшей составляющей этого процесса является трансформация семьи и семейных ценностей.

Научное исследование трансформации семейных

ценностей имеет не только теоретическую, но и практическую значимость. Ориентируясь на научные знания о данном феномене, государство сможет строить семейную политику, адекватную новым социальным реалиям, проводить эффективные социальные программы для современных российских семей.

Сегодня назрела необходимость обобщения результатов исследовательской деятельности российских ученых в данной сфере, без которого невозможно её дальнейшее развитие: в науке никто не начинает с «гносеологического нуля». В связи с этим особую значимость приобретает осуществление библиометрического анализа - количественной оценки различных элементов документального информационного потока, представляющих собой «объективированные результаты научной деятельности: статей, монографий, диссертаций» (Л.Г. Бабенко), посвященных феномену трансформации семейных ценностей.

Центральным элементом информационного потока являются научные статьи. Библиометрический анализ научных статей, который осуществляют представители различных наук в своей области знания, сегодня не редкость. Что же касается публикаций, специально посвященных библиометрическому анализу научных статей, частично или полностью посвященных трансформации семейных ценностей в России, они, либо отсутствуют, либо их крайне мало.

Целью данной статьи является выявление структуры и динамики отечественных научных публикаций, посвященных трансформации семейных ценностей, путем использования методов библиометрического анализа.

В данной статье объектом библиометрического анализа были избраны научные статьи - научный текст, небольшой по объему и опубликованный в сборнике или журнале.

Для отбора научных статей использовалась поисковая система научной электронной библиотеки «eLIBRARY.ru». Отбор научных статей производился по ключевому словосочетанию (термину) «трансформация семейных ценностей». Затем из всего массива данных (166 наименований) были отобраны научные статьи российских авторов, в которых

термин «трансформация семейных ценностей» присутствовал в формулировке темы научной статьи. В результате отбора осталось 17 научных статей, которые и стали объектом дальнейшего библиометрического анализа. Отобранный массив данных был классифицирован по четырем основаниям: отрасль науки, место публикации, место работы автора (город) и год публикации.

Классификация данных на основании отрасли науки, по которой была опубликована статья, позволила выявить отраслевую структуру научных исследований трансформации семейных ценностей в России. Все научные исследования были представлены по 4 отраслям: социологические, философские, экономические и экологические науки. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Отраслевая структура научных публикаций, посвященных трансформации семейных ценностей в России (2004-2016 гг.)

Отрасль науки	Количество статей	Всего по отрасли: (%)
Социологические науки	13	(76,8%)
Философские науки	1	(5,8%)
Экономические науки	1	(5,8%)
Экологические науки	1	(5,8%)
Отрасль науки не указана	1	(5,8%)
Всего:	17	(100%)

По одной научной статье было представлено в следующих рубриках, согласно Государственному рубрикатору научно-технической информации (ГРНТИ): по экономическим наукам «Организация и управление персоналом» (5,8%); по философским наукам «Социальная философия» (5,8%); по экологическим «Охрана окружающей среды. Экология и здоровье человека» (5,8%). Что касается научных статей, написанных в рамках социологических наук, то они были представлены в следующих рубриках ГРНТИ: «Социология» (6

из 13); «Социальные классы, общности, группы» (5 из 13); «Общие проблемы современной социологии» (1 из 13); «Общество как система, социальные отношения и процессы» (1 из 13). Одна научная статья не была представлена ни в одной из рубрик ГРНТИ.

Таким образом, научные исследования трансформации семейных ценностей в России в указанный период осуществлялись в рамках 4 отраслей. Большая часть (76,8%) приходится на социологические науки. Что касается оставшихся 3 отраслей (экономической, философской, и экологической), то исследования данной темы представлены в 1 научной статье по каждой из них. Одна научная статья не соотнесена ни с одной из научных отраслей.

Относительно географической структуры научных публикаций можно отметить, что место научных публикаций не совпадает с местом работы их авторов. Отличия места публикаций и места работы авторов показаны в таблицах 2 и 3.

Таблица 2.

Географическая структура научных публикаций, посвященных трансформации семейных ценностей в России, в зависимости от места публикации (2004-2016 гг.)

Место публикации	Кол-во публикаций	Всего публикаций (%)
Москва	6	6 (34,8%)
Улан-Удэ	2	2 (11,6%)
Нижний Новгород	2	2 (11,6%)
Ростов-на-Дону	2	2 (11,6%)
Ставрополь	1	1 (5,8%)
Красноярск	1	1 (5,8%)
Новосибирск	1	1 (5,8%)
Чита	1	1 (5,8%)
Прага	1	1 (5,8%)
Всего:	17	17 (100%)

В результате классификации массива данных на основании места публикации научных статей было выявлено

следующее: безусловным лидером по числу публикаций является Москва (6/34,8%), за ней с некоторым отставанием идут Улан-Удэ (2/11,6%), Нижний Новгород (2/11,6%) и Ростов-на-Дону (2/11,6%). По одной статье было опубликовано в таких городах, как Ставрополь (1/5,8%), Красноярск (1/5,8%), Новосибирск (1/5,8%) и Чита (1/5,8%). При этом следует отметить, что одна статья российского автора была опубликована в г. Прага (Чехия) - 1/5,8%.

Таблица 3.

Географическая структура научных публикаций, посвященных трансформации семейных ценностей в России, в зависимости от места работы автора (2004-2016 гг.)

Место работы автора, город	Количество публикаций	Всего публикаций (%)
Москва	3	3 (20%)
Иваново	2	2 (13,3%)
Ставрополь	2	2 (13,3%)
Нальчик	2	2(13,3%)
Ростов-на-Дону	2	2 (13,3%)
Владивосток	1	1 (6,7%)
Чита	1	1 (6,7%)
Улан-Удэ	1	1 (6,7%)
Калуга	1	1 (6,7%)
Всего:	15	15 (100%)

Географическая структура научных публикаций, основанная на месте работы автора, кардинальным образом отличается от географической структуры, основанной на месте публикации статьи. Первое место по числу городов, где работают авторы научных статей, занимает Москва (3 публикации). Затем с небольшим отставанием идут города: Иваново (2/13,3%), Ставрополь (2/13,3%), Нальчик (2/13,3%), Ростов-на-Дону (2/13,3%). По одному автору работает в таких городах, как Владивосток (1/6,7%), Чита (1/6,7%), Улан-Удэ (1/6,7%), Калуга (1/6,7%), Орел (1/6,7%). Следует указать, что в географическую структуру по месту работы авторов не входят 2

работы, опубликованные в России, но написанные 2 авторами из города Минска (Республика Беларусь).

Таким образом, в географическую структуру научных публикаций, основанную на месте работы автора, помимо Москвы входит еще 8 российских городов.

Динамика публикации научных статей, посвященных трансформации семейных ценностей, основанная на временн***о***м критерии, представлена в таблице 4.

Таблица 4.

Динамика публикации научных статей, посвященных трансформации семейных ценностей (2004-2016 гг.)

Год	**Количество публикаций**	**Всего публикаций (%)**
2004	1 (социология)	1 (5,9%)
2005	-	-
2006	-	-
2007	-	-
2008	-	-
2009	-	-
2010	-	-
2011	2 (социология, экономика)	2 (11,75%)
2012	-	-
2013	6 (социология)	6 (35,3%)
2014	2 (социология, экология)	2 (11,75%)
2015	6 (социология, философия)	6 (35,3%)
2016	-	-
Всего научных статей	17	17 (100%)

Из таблицы 4 видно, что после публикации первой научной статьи, предметом исследования которой стала трансформация семейных ценностей (2004), наступает длительное «затишье» на целых 6 лет. Публикация статей на данную тему вновь возобновилась лишь в 2011 году (2 статьи).

С этого момента динамика публикаций научных статей стала носить «волнообразный» характер (1 год роста сменяется 1 годом спада) с тенденцией к полному прекращению: пиковые значения приходятся на 2013 (6 статей) и 2015 (6 статей). После 2015 года научных статей, посвященных трансформации семейных ценностей в России, на сайте «eLIBRARY.ru» найдено не было.

Таким образом, предпринятый в статье библиометрический анализ научных публикаций (статей), посвященных трансформации семейных ценностей в России, позволяет сделать ряд выводов.

За период с 2004 по 2016 гг. было опубликовано 17 научных статей. Отраслевая структура научных публикаций представлена 4 отраслями и связанными с ними 7 рубриками по разным направлениям ГРНТИ, среди которых бесспорно доминируют социологические науки (13/76,8% публикаций от общего числа). По 3 другим отраслям (экономические, философские и экологические науки) было опубликовано лишь по 1 научной статье.

Географическая структура научных публикаций (статей), посвященных трансформации семейных ценностей в России, основанная на месте публикации, включает в себя, помимо Москвы, еще 7 российских городов, а также 1 город иностранного государства. Лидером по числу публикаций, безусловно, является Москва (6/34,8% от общего числа публикаций).

Следует заметить, что географическая структура, основанная на месте работы авторов, отличается от вышеупомянутой географической структуры, поскольку в неё помимо Москвы, входит еще 8 российских городов. Больше всего авторов статей, посвященных трансформации семейных ценностей в России, работает в Москве (3/20%), но это не намного опережает Иваново, Ставрополь, Нальчик, Ростов-на-Дону, в каждом из которых работают по 2 автора.

Общая динамика публикации научных статей, посвященных трансформации семейных ценностей в России, носит «волнообразный» характер с тенденцией к полному прекращению.

ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. [Электронный ресурс]. - URL: http://noun_ru.academic.ru.

Библиотека диссертаций и авторефератов России dslib.net. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.dslib.net

Ковтун Г.С. Диссертационные исследования экологического туризма в России: библиометрический анализ [Электронный ресурс]. - URL: http://research-journal.org/social/dissertacionnye-issledovaniya-ekologicheskogo-turizma-v-rossii-bibliometricheskij-analiz.

Научная электронная библиотека «e-LIBRARY.ru». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=25091582

Петров К.В. 2013. Библиометрический анализ потока книг и диссертаций о философском наследии Гегеля. - Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Т. 197: 108-111.

Пронькина А.В. 2016. Феномен массовой культуры в диссертационных исследованиях (2000-2015 гг.): библиометрический анализ. - Общество: философия, история, культура. № 4: 127-129.

Фельдштейн Д.И. 1999. Психология взросления: Структура-содержания характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социалmysq институт: Флинта. 670 с.

Получена / Received: 06.12.2017
Принята / Accepted: 18.01.2018

Противодействие преступлениям в сфере цифровой экономики и правовое обеспечение при работе с подростками и молодежью

Д.В. Васильев[1], А.А. Ласкин[2]

[1]Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
117997, г. Москва, Стремянный пер., 36
Plekhanov Russian University of Economic
Stremyannyy side str., 36, Moscow 117997 Russia
e-mail: 84994097471@mail.ru

[2]Международная академия образования
121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, д. 28, корп. 2
International Academy of Education
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia
e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: воспитании молодежи и подростков, новая экономика, цифровая экономика, криптовалюта, законодательство и право, юриспруденция, уголовный кодекс РФ.
Key words: education of youth and adolescents, a new economy, a digital economy, a crypto currency, legislation and law, jurisprudence, the criminal code of the Russian Federation.
Резюме: В статье рассматриваются проблемы определения понятия цифровой экономики и противодействие преступлениям в сфере цифровой экономики, а также правовое и педагогическое обеспечение при работе с подростками и молодежью. Анализируются существующие в уголовном законодательстве статьи, предусматривающие уголовную ответственность за преступления в сфере цифровой экономики, а также и международные документы по затронутому вопросу. Предпринята попытка выявления имеющихся проблем правоприменительной практики раскрытия и расследования анализируемой категории преступлений, так и потенциальных угроз в свете ожидаемого создания экосистемы цифровой экономики Российской Федерации, декларированной Программой «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р. Вырабатываются некоторые предложения по совершенствованию уголовного законодательства, направленные на противодействие преступлениям в сфере цифровой экономики.
Abstract: The article deals with the problems of definition of the concept of digital economy and counteraction to crimes in the digital economy, as well as legal and pedagogical support when working with adolescents and young people. Analyzes exist in the criminal legislation of the article, providing for criminal liability for crimes in the digital economy, as well as international documents on the issue concerned. An attempt was made to identify existing problems of law enforcement

practice of disclosing and investigating the analyzed category of crimes and potential threats in the light of the expected creation of the ecosystem of the digital economy of the Russian Federation, declared by the Digital Economy of the Russian Federation Program, approved by the Russian Federation Government Decree 28 July No.1632-r. Some proposals are being developed to improve criminal legislation aimed at countering crimes in the digital economy.
[Vasilev D.V.[1], Laskin A.A.[2] Counteraction to crimes in the field of digital economy and legal support at work with teenagers and youth**]**

Вопросы правового обеспечения противодействия преступлениям в сфере цифровой экономики в свете общемировых тенденций развития мировой электронной торговли и электронных средств платежей выглядят особенно актуальными в период активно развивающихся связей на пространстве СНГ, внутри Евразийского экономического союза, а также стран БРИКС и ШОС, а также противодействие преступлениям в сфере цифровой экономики и правовому обеспечению при работе с подростками и молодежью. Весьма своевременным является постановка вопросов противодействия и потенциальным угрозам цифровой экономики, особенно в аспекте все увеличивающихся объемов товарооборота между странами с использованием глобальной сети Интернет и огромным участием молодежи (Ласкин, 2018), в растущих сферах Ай-Ти технологий, рынка цифровых услуг и других механизмов взаимодействия между экономическими субъектами разных стран, часть из которых совершается вне правовых рамок, представляя собой «теневой» сегмент цифровой экономики.

Попытка исследования вопросов преступности в сфере цифровой экономики, конечно же является не первой. В частности, проблемы противодействия преступности в сфере цифровой экономики достаточно подробно освещены в одноименной статье, опубликованной во Всероссийском криминологическом журнале за № 2 от 2017 года.

Имеются и другие попытки исследования эмпирического материала по затронутой тематике, однако в целом изучение вопросов, связанных с криминальными проявлениями в сфере цифровой экономики, находится в начале пути, и несмотря на некую апробацию практики применения правовых запретов, в

полной мере достаточного эффективного правового механизма противодействия данной категории преступлений, на наш взгляд, не сложилось.

Прежде чем перейти непосредственно к предмету исследования, остановимся на понятии цифровой экономики. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы, исходит из того, что цифровая экономика представляет собой хозяйственную деятельность, ключевым фактором производства в которой являются данные в цифровой форме, и способствует формированию информационного пространства с учетом потребностей граждан и общества в получении качественных и достоверных сведений, развитию информационной инфраструктуры Российской Федерации, созданию и применению российских информационно-телекоммуникационных технологий, а также формированию новой технологической основы для социальной и экономической сферы. Соглашаясь с мнением А.П. Суходолова и других, стоит отметить, что понятие цифровой экономики действительно сводится к так называемой электронной коммерции, осуществляемой посредством информационных и коммуникационных технологий.

По утверждению известного специалиста в сфере международной электронной торговли Ю.А. Савинова, написавшего приводимые строки еще десять лет назад, в 2008 году, развитие «новой экономики» действительно часто ассоциируется с достижениями инфо коммуникаций, с сетью Интернет, с электронной торговлей. Действительно в настоящее время одним из наиболее интересных Интернет-приложений считается электронная коммерция, которая может быть определена как процесс осуществления сделок (покупка, продажа или ведение переговоров) с помощью электронных средств через глобальную сеть Интернет и другие электронные сети. Впрочем, на протяжении десятков лет многие сделки уже осуществлялись с помощью электронных средств (например, по телефону или факсу). Да и электронные расчетные карточки существуют в мире уже довольно давно. Так что ничего революционного тут нет. Просто с появлением Интернета этот процесс получил дополнительный стимул, а сама Всемирная

Сеть превратилась в глобальную среду для осуществления коммерческих сделок. Одновременно появились и новые, чисто информационные продукты.

В настоящее время уже трудно себе представить международную торговлю вне пределов глобальной сети. Поэтому полагаем, что в дальнейшем мир полностью в итоге перейдет на электронное взаимодействие при осуществлении как внутренних, так и внешнеторговых сделок. Активное развитие и внедрение электронных средств платежа - криптовалют, является тому подтверждением и по всей видимости, не за горами то время, когда электронные деньги вытеснят собой все еще существующий их бумажный эквивалент.

Вместе с тем, цифровая экономика не ограничивается лишь электронной торговлей, а является более широким термином. К этой сфере относится и сектор государственных услуг, предоставляемых через сайты Интернета с помощью различных порталов, система межбанковских расчетов, оборот электронных, цифровых услуг, любое иное взаимодействие, осуществляемое с помощью виртуальных средств и цифровых технологий (Савинов, 2008). Названным аспектам уже сейчас уделяется достаточно внимания, однако постоянное совершенствование цифровой экономики, появление новых форматов взаимодействия между странами, внедрение в общественные отношения цифровых технологий в настоящее время приобретает все большую актуальность в свете активнейшего развития щделовых связей России с зарубежными партнерами, входящими в структуры БРИКС и ШОС.

Таким образом, в сложившейся ситуации требуется принятие своевременных мер противодействия возможным угрозам, возникающим на фоне такого развития, и в частности криминализация ряда новых деяний, ранее находившихся вне поля зрения уголовного закона.

Безусловная актуальность вопросов борьбы с противоправными деяниями в условиях становления и развития цифровой экономики в Российской Федерации по противодействию преступлениям в сфере цифровой экономики и правовому обеспечению при работе с подростками и

молодежью, ставиться на первый план и в утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» (Суходолов, Колпакова, Спасенников, 2017).

Согласно тексту данного документа в Российской Федерации традиционно большое внимание уделяется вопросам обеспечения информационной безопасности объектов газоснабжения, энергоснабжения и ядерных объектов. Однако при этом две третьих российских компаний полагают, что количество преступлений в цифровой среде за 3 последних года возросло на 75 процентов, что требует совершенствования системы информационной безопасности во всех секторах экономики (Савинов, 2008). Вместе с тем, говоря о вопросах противодействия преступлениям в сфере цифровой экономики, необходимо отметить, что в настоящее время ответственность за преступления, которые можно было бы отнести к категории совершенных в сфере цифровой экономики, предусмотрена лишь некоторыми статьями Уголовного кодекса Российской Федерации.

Во-первых, речь идет о главе 28 Уголовного Кодекса РФ, предусматривающей ответственность за преступления в сфере компьютерной информации. К ним относятся:

- статья 272. Неправомерный доступ к компьютерной информации (неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации, если это деяние повлекло уничтожение, блокирование, модификацию либо копирование компьютерной информации;

- статья 273. Создание, использование и распространение вредоносных компьютерных программ (создание, распространение или использование компьютерных программ либо иной компьютерной информации, заведомо предназначенных для несанкционированного уничтожения, блокирования, модификации, копирования компьютерной информации или нейтрализации средств защиты компьютерной информации);

- статья 274. Нарушение правил эксплуатации средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации и информационно-телекоммуникационных сетей (нарушение

правил эксплуатации средств хранения, обработки или передачи охраняемой компьютерной информации либо информационно-телекоммуникационных сетей и оконечного оборудования, а также правил доступа к информационно-телекоммуникационным сетям, повлекшее уничтожение, блокирование, модификацию либо копирование компьютерной информации, причинившее крупный ущерб).

Кроме того, с 1 января 2018 года Федеральным законом от 26.07.2017 года №194-ФЗ глава 28 УК РФ дополнена новой статьей 274.1, предусматривающей ответственность за неправомерное воздействие на критическую информационную инфраструктуру Российской Федерации.

Таким образом, глава, посвященная противодействию преступлениям в сфере компьютерной информации, представлена всего лишь 4 статьями. Помимо, названных статей, в УК РФ предусмотрены еще 4 состава преступления, касающиеся так называемой «электронной» преступности:

- статья 159.3. Мошенничество с использованием платежных карт, то есть хищение чужого имущества, совершенное с использованием поддельной или принадлежащей другому лицу кредитной, расчетной или иной платежной карты путем обмана уполномоченного работника кредитной, торговой или иной организации;

- статья 159.6. Мошенничество в сфере компьютерной информации, то есть хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем ввода, удаления, блокирования, модификации компьютерной информации либо иного вмешательства в функционирование средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации или информационно-телекоммуникационных сетей;

- статья 185.3. Манипулирование рынком, то есть умышленное распространение через средства массовой информации, в том числе электронные, информационно-телекоммуникационные сети (включая глобальную сеть «Интернет»), заведомо ложных сведений или совершение операций с финансовыми инструментами, иностранной валютой и (или) товарами либо иные умышленные действия, запрещенные законодательством Российской Федерации о противодействии

неправомерному использованию инсайдерской информации и манипулированию рынком, если в результате таких незаконных действий цена, спрос, предложение или объем торгов финансовыми инструментами, иностранной валютой и (или) товарами отклонились от уровня или поддерживались на уровне, существенно отличающемся от того уровня, который сформировался бы без учета указанных выше незаконных действий, и такие действия причинили крупный ущерб гражданам, организациям или государству либо сопряжены с извлечением излишнего дохода или избежанием убытков в крупном размере;

- статья 187. Неправомерный оборот средств платежей, то есть изготовление, приобретение, хранение, транспортировка в целях использования или сбыта, а равно сбыт поддельных платежных карт, распоряжений о переводе денежных средств, документов или средств оплаты (за исключением случаев, предусмотренных статьей 186 настоящего Кодекса), а также электронных средств, электронных носителей информации, технических устройств, компьютерных программ, предназначенных для неправомерного осуществления приема, выдачи, перевода денежных средств.

В других статьях УК РФ упоминания о цифровой экономике, электронных средствах платежа, торговле через сеть Интернет, компьютерных преступлениях, криптовалюте и вовсе отсутствуют, при том, что в нормах Особенной части УК РФ содержится свыше 350 статей, касающихся ответственности за различные виды преступлений. На практике, выявления и расследования подобных преступлений, можно констатировать, что в отчетах правоохранительных органах сведения о выявленных фактах преступлений, предусмотренных названными статьями УК РФ, представлены не достаточно репрезентативно и полно. Вышеизложенное обусловлено высокой латентностью этих преступлений, сложностью проведения оперативно-розыскных мероприятий, а также изощренностью способов и методов противодействия правоохранительным органам со стороны лиц, их совершающих. Говоря о фигурантах выявленных уголовных дел и о личности преступника, совершающего преступления в сфере цифровой экономике, можно не безосновательно сказать о

схожести характеристик с лицами, совершающими так называемые «беловоротничковые» преступления: это часто лица с высшим образованием, имеющие приличный достаток, трудоустроенные и использующие полученные ими знания в преступных целях.

Поэтому, статистические данные говорят лишь о сотнях, десятках, а в ряде случаях и единицах, привлеченных к ответственности по названным статьям УК РФ, что в масштабах страны выглядит весьма скудно.

Причинами недостаточной активности правоохранительных органов в раскрытии и расследовании данных преступлений, на наш взгляд, являются как объективные факторы: сложность в выявлении данных преступлений, отсутствие достаточно разработанных методик их расследования, малое число экспертных учреждений, необходимых для проведения сложных экспертиз, так и субъективные: не достаточная квалификация сотрудников правоохранительного блока, существенная новизна самих противоправных деяний, сложность для восприятия множества технических характеристик предмета преступлений в сфере компьютерной информации и электронных средств платежа.

При таких обстоятельствах, требуется дальнейшее совершенствование законодательства и судебно-следственной практики с учетом тенденций развития цифровой экономики и потенциальных угроз с целью минимизации возможных негативных последствий.

В Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» в частности отмечается, что развитию цифровой экономики России сегодня препятствуют новые вызовы и угрозы, прежде всего: проблема обеспечения прав человека в цифровом мире, в том числе при идентификации (соотнесении человека с его цифровым образом), сохранности цифровых данных пользователя, а также проблема обеспечения доверия граждан к цифровой среде; угрозы личности, бизнесу и государству, связанные с тенденциями к построению сложных иерархических информационно-телекоммуникационных систем, широко использующих виртуализацию, удаленные (облачные) хранилища данных, а также разнородные технологии связи и

оконечные устройства; наращивание возможностей внешнего информационно-технического воздействия на информационную инфраструктуру, в том числе на критическую информационную инфраструктуру; рост масштабов компьютерной преступности, в том числе международной; отставание от ведущих иностранных государств в развитии конкурентоспособных информационных технологий; зависимость социально-экономического развития от экспортной политики иностранных государств; недостаточная эффективность научных исследований, связанных с созданием перспективных информационных технологий, низкий уровень внедрения отечественных разработок, а также недостаточный уровень кадрового обеспечения в области информационной безопасности (Суходолов, Колпакова, Спасенников, 2017).

В настоящее время органами исполнительной власти принимаются меры по выявлению и минимизации возможных последствий таких угроз. Представляется, что также требуется проведение тщательного анализа возможных рисков и разработка алгоритма противодействия таким угрозам с помощью уголовно-правовых запретов.

Речь, конечно, не идет о повальной криминализации всех возможных отношений между хозяйствующими субъектами в сфере цифровых технологий и электронной торговли. Однако, с учетом появляющихся новых деяний, существенно отличающихся от уже существующих, представляется, что обойтись простым дополнением имеющихся составов преступлений указанием на совершение их с использованием электронных или информационно-телекоммуникационных сетей и других средств цифровой экономики вряд ли удастся.

Несмотря на реализацию части положений Программы, предлагается, разработать и включить в УК РФ новые составы преступлений, направленные на противодействие отмеченным в Программе возможным угрозам цифровой экономики, противодействию преступлениям в сфере цифровой экономики, а также правовому обеспечению при работе с подростками и молодежью. В связи с этим, возможно было бы рассмотреть и участие нашей страны в Конвенции Совета Европы о киберпреступности от 30.05.2002, которая пока еще не

ратифицирована.

Данный документ содержит ряд интересных положений, направленных на противодействие возможным угрозам.

Хотя фактически, некоторые его положения в национальном законодательстве и развитии общественного самоуправления в воспитании молодежи не реализованы, вместе с тем содержащиеся рекомендации, направленные на противодействие возможным угрозам цифровой экономики и заслуживают большего внимания (Ласкин, 2014).

В частности, статья 3, касающаяся установления в своем внутреннем законодательстве в качестве уголовно наказуемого деяния осуществляемый техническими средствами противоправный умышленный перехват не предназначенных для общественности передач компьютерных данных на компьютерную систему, с нее либо в ее пределах, включая исходящие от компьютерной системы электромагнитные излучения, несущие в себе подобные компьютерные данные.

Могут быть интересны положения статьи 6 о ненадлежащем использовании устройств, в том числе компьютерной программы, разработанного или приспособленного прежде всего для совершения любого из преступлений, предусмотренных статьями Конвенции, компьютерного пароля, кода доступа, или аналогичных данных, с помощью которых можно осуществить доступ к компьютерной системе в целом или отдельной ее части, с намерением использования его в целях совершения любого из преступлений, предусмотренных статьями Конвенции.

Интересны предложения об установлении ответственности вообще за обладание одним из таких предметов, а равно и уголовной ответственности за обладание определенным количеством такого рода предметов.

В свете перехода к цифровой экономике требуют дальнейшего переосмысления и развития положения Конвенции, касающиеся противодействия преступлениям, связанным с компьютерами.

Могут заслуживать внимания и идеи, касающиеся правонарушений, связанных с содержанием цифровых данных, в том числе касательно преступлений о нарушении авторского

права и смежных прав.

В любом случае, дальнейшее поступательное развитие в свете современных тенденций интеграции законодательства разных стран, возможно лишь совместными усилиями, во взаимодействие с зарубежными партнерами. Поэтому, требуется усилить межведомственное взаимодействие компетентных органов государств в целях совместной выработки эффективного механизма противодействия новым вызовам и угрозам, что с учетом их особенностей, носящим трансграничный характер, является сейчас особенно актуальным. В части внутренней политике национальных органов предпочтительным будет принятие организационных мер, направленных как на дальнейшее совершенствование законодательства, так и создание материально-технической базы для работы специалистов судебно-экспертных учреждений, а также развитие специфической системы обучения и подготовки кадров в общественном самоуправлении и воспитании молодежи.

Одним из основных факторов, на наш взгляд, будет являться необходимость постановки задачи на самом высоком уровне и ориентирование всех правоохранительных органов на выявление и направление в суд не типовых доказываемых составов преступлений, а концентрация их внимания на сложных в доказывании преступлениях, причиняющих экономической системе общества наибольший вред и ущерб финансовой системе страны.

Невозможно будет обойтись и без повышения ответственности за совершение преступлений, имеющих своим объектом стабильность цифровой экономики, поскольку санкции некоторых статей УК РФ не отвечают характеру и степени общественной опасности преступлений, а самое главное размеру причиняемого экономике вреда.

Немаловажным фактором будет оценка и возмещения фактически причиненного ущерба, для чего потребуется создание разветвленной сети экспертных учреждений, обеспеченных компетентными специалистами, для определения размера и характера такого ущерба.

Скорейшее решение обозначенных проблем возможно путем принятия срочных мер, направленных на решение хотя

бы их части, в том числе внедрение новых составов преступлений и повышение строгости наказания по существующим, а также создание дополнительных условий, обеспечивающих противодействие названной категории правонарушений.

Только при совместных усилиях представителей органов государственной власти и общества возможно коренное изменение ситуации и минимизация последствий для экономической безопасности страны и мировой экономики в целом.

Не претендуя на исчерпывающее выяснение всех аспектов, связанных с ответственностью за правонарушения в сфере цифровой экономики, мы отмечаем, что проведенное исследование не раскрывает все многообразие обозначенных вопросов, и является одной из первых попыток осмысления данной проблематики в рассматриваемом контексте.

ЛИТЕРАТУРА

Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 31.12.2017). Собрание законодательства РФ, 17.06.1996, N 25, ст. 2954, «Российская газета», N 113, 18.06.1996, N 114, 19.06.1996, N 115, 20.06.1996, N 118, 25.06.1996.

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р [Электронный ресурс]. - URL: www.pravo.gov.ru [03.08.2017]. - С законодательства Российской Федерации от 7 августа 2017 г. N 32 ст. 5138.

Савинов Ю.А. 2008. Международная электронная торговля. Практика ведения международных коммерческих операций через Интернет. М.: Деловой мир. 144 с.

Суходолов А.П., Колпакова Л.А., Спасенников Б.А. 2017. Проблемы противодействия преступности в сфере цифровой экономики. - Всероссийский криминологический вестник. 11(2): 258-267.

Ласкин А.А. 2014. Развитие общественного самоуправления в воспитании молодежи и старшеклассников: деятельностный подход. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 4(4): 449-460.

Ласкин А.А. 2018. Влияние семьи и семейного воспитания на подростковую агрессивность. - Мировоззрение в XXI веке. 1(1): 35-40.

Получена / Received: 28.02.2018
Принята / Accepted: 07.03.2018

Humanity space *International almanac* VOL. 7, No 1, 2018: 236-243

Изобразительное творчество детей: от традиций к реалиям и прогнозам

Л.Л. Алексеева

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Federal State Budget Research Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: ihoraodirect@mail.ru

Ключевые слова: художественное образование, просвещение, изобразительное искусство, художественное творчество, художественная деятельность, традиции, детский рисунок, конкурсы, выставки.
Key words: education in the arts, education, fine arts, artistic creativity, artistic activities, traditions, children's drawing, competitions, exhibitions.
Резюме: Публикация представляет собой рецензию на научно-методическое пособие члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Натальи Николаевны Фоминой. В статье представлена система научных воззрений известного в России ученого-педагога; в широком культурно-историческом контексте раскрыты основные идеи художественного образования и воспитания молодого поколения XX - XXI веков; изложены концептуальные просветительские тенденции отечественной системы образования детей и юношества через искусство; показаны концептуальные подходы автора пособия к организации и проведению современных конкурсов и выставок изобразительного творчества детей. Особое внимание уделено вопросам взаимодействия и сотрудничества детей, родителей и педагогов.
Abstract: Publication is a Review of the scientific-methodical Manual of Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Natalia Nikolaevna Fomina. The Article presents the scientific System of beliefs known in Russia, Scientist and Educator; in a broad cultural and historical context of the basic ideas of artistic education and upbringing of the young generation of the 20-21st centuries; outlines the conceptual educational trends of the domestic system of Education for children and youth through Art; showing conceptual approaches the Author benefits to the Organization and Conducting of competitions and exhibitions of contemporary visual creativity of children. Special attention is paid to the interaction and cooperation of children, parents and teachers.
[Alekseeva L.L. The Visual Creativity of children: from tradition to the realities and projections**]**

Глобальные вызовы современного мира не оставляют равнодушными всех, кто в той или иной мере причастен к формированию растущего человека, его гармоничному, разностороннему развитию. Педагоги-новаторы и ученые нашего времени, понимая сложность и многозначность существующих рисков и угроз, пристальное внимание уделяют духовному, образовательному потенциалу искусства, универсальным возможностям художественной деятельности и художественного творчества. В этом контексте рецензируемое научно-методическое пособие «Конкурсы и выставки изобразительного творчества детей в контексте художественной культуры: история, актуальные проблемы, перспективы» являет собой обобщение имеющегося исторического опыта и представляет систему научных взглядов Натальи Николаевны Фоминой на решение актуальных проблем современного детства с помощью искусства, на основе изобразительного творчества.

Вступительное слова автора «Зачем нужны конкурсы детского рисунка?» со всей очевидностью, искренностью и прямотой раскрывает не только реальные проблемы конкурсов изобразительного творчества детей, но и касается животрепещущих вопросов нашего времени. Это мир, война и детство, духовное общение молодого поколения, одиночество и семейные ценности, творческая деятельность и современные условия появления её непосредственных продуктов во взаимосвязи с повсеместной, можно сказать и тотальной, коммерциализацией художественной жизни современного российского общества. Такой посыл изначально предопределяет широкий спектр научных и методических проблем, рассматриваемых в пособии «в контексте художественной культуры», и вместе с тем показывает принцип мышления автора, который в сущности можно назвать «принципом научной открытости и честности».

В первой главе «Эстетическое воспитание - проблема культуры рубежа веков» на основе обстоятельного, глубокого анализа Трудов Всероссийского съезда художников в Петрограде (1911-1912 гг.) рассмотрены истоки появления концептуальных идей эстетического воспитания, обозначены

пути их широкой практической реализации, и, кроме того, исчерпывающе охарактеризованы проблемы и задачи того исторического периода, актуальные в настоящее время и в определенной мере раскрытые в некоторых публикациях (История художественного образования в России XX века, 2002; История художественного образования в России проблема культуры XX века, 2003).

Обращают на себя внимание вопросы, принципиально важные для современного художественного образования и эстетического воспитания: подготовка педагогических кадров для обучения детей искусству, системный подход к художественному воспитанию и творческому развитию каждого ученика, взаимодействие семьи, образовательных учреждений и музеев, создание эстетической среды для всестороннего развития ребенка, пересмотр программ обучения и составление их «в полном соответствии с запросами жизни», «образ учителя искусства, как всесторонне образованного человека, владеющего знаниями в области истории искусства, педагогики и психологии», необходимость «изучения студентами (будущими художниками-педагогами) «культуры души ребенка» и мн. др. Вне всяких сомнений, само упоминание в пособии концептуальных идей и воззрений прошлого для любознательного и пытливого читателя-учителя станет стимулом и «направляющей силой» дальнейшего перспективного профессионального развития.

На примере интереснейших исторических фактов во второй главе «Выставка детского рисунка как отражение методов образования и творческих задатков развивающейся личности» показана история проведения конкурсов и выставок ученических работ в Академии художеств, рассмотрены основные противоречия системы академического и художественно-педагогического образования, уделено внимание требованиям к качеству учебных работ и различным представлениям о качестве со стороны академического сообщества, местного школьного начальства и современных педагогических веяний и др. В этом случае очевидна взаимосвязь проблем прошлого и настоящего на примере оценки качества современного общего художественного

образования, общеизвестных Требований к результатам освоения общих образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (Алексеева, Критская, Кашекова, Олесина, 2013). Достойная уважения и продвижения авторская позиция ярко выражена уже в самом названии этой главы, тем не менее, именно здесь подчеркивается подлинность, бескорыстие и вдохновенность детского искусства, ценность художественного творчества детей, просветительские, методические и воспитательные задачи проводимых выставок детского рисунка.

Глава третья «Воспитание личной инициативы» основана на представлении идей и практики работы Сетлемента как формы клубной деятельности с «повседневной демонстрацией результатов творчества»; упоминании преемника Сетлемента - общества «Детский труд и отдых» с задачей «приобщение молодого поколения (детей московской городской бедноты) к человеческой культуре - искусству, науке, технике» через общеобразовательный труд, и примере социального и художественного воспитания детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» (альбом «Революция»).

Выполненный обзор взглядов, идей и практической деятельности А.У. Зеленко, Л.К. Шлегер, В.Н. Шацкой и С.Т. Шацкого и др., приводимые автором аргументы и факты, убедительно показывают не только имеющийся исторический опыт успешной реализации прогрессивных идей в отечественной художественно-педагогической практике (Алексеева, 2010; Бакушинский, 2009). Но вместе с тем, очевидно доказывают насущную необходимость и возможность реального, непосредственного взаимодействия общества и государства с целью «воспитания творческой инициативной личности, способной к преобразованию мира».

Глава четвертая «Конкурсы и выставка детского рисунка в 1930-1950-х годах» посвящена истории, тематике и специфике проведения, целям и задачам проводимых конкурсов, принципам отбора рисунков и др. В процессе анализа автор делает акцент на просветительском характере выставок и конкурсов, их систематичности, способах оценивания и критериях результативности в плане художественного качества

работ, например, художественно-образная выразительность, стремление овладеть избранной техникой исполнения, адекватность выразительных средств и т.д. Рассмотрению теории П.Я. Павлинова уделено особое внимание, ввиду педагогической ценности Концепции «грамотного рисования», «методического руководства для преподавателей» и т.д.

Поднимается в данной главе и проблема творческого развития детей и подростков на примере выступлений В.С. Щербакова 30-40-х годов прошлого века; упоминается о причинах и следствиях принципиальных важных изменений к детскому художественному творчеству в 1940-е годы, делается вывод о переориентации методических позиций (от «ребенка к методу» в 1920-е гг. к «от метода к ребенку» в 1940-е гг.). В этой главе, как, впрочем, и во всем научно-методическом пособии, отчетливо прослеживается позиция автора, выражающаяся в чутком, внимательном и бережном отношении ученого и педагога к маленькому человеку-ученику, его потенциальным возможностям, художественным интересам и увлечениям, что безусловно достойно уважения и подражания.

Глава пятая «На рубеже эпох: смена парадигм - «от ребенка к методу» (1960-1980-е)» продолжает рассмотрение истории развития выставочной и конкурсной деятельности, сложившихся подходов, методов и практик, а также примечательных трудов, касающихся детского художественного творчества, в продолжение уже имеющихся трудов (Фомина, 2007; 2014). Кроме того, в контексте ряда культурных событий того времени автор описывает художественно-педагогическую жизнь обозначенного периода, излагает концептуальные подходы обучения искусству, показывает целевые ориентиры эстетического воспитания, приводит интересные факты и примеры из профессиональной жизни научно-исследовательского института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР и т.д., делает выводы о необходимости консолидации усилий всех неравнодушных деятелей образования и искусства во имя эстетического и творческого будущего ребенка. В данном случае можно говорить о продолжении концептуальных идей одной из известных монографий (Научные школы педагогики искусства,

2008).

Глава шестая «Конкурс и выставка детского рисунка как метод просвещения детей, родителей и педагогов» затрагивает краеугольную проблему, связанную с объединением усилий школы и семьи в воспитании подрастающего поколения. Речь идет о разработке концепции конкурса и выставки, значении цели и задач и т.д. На примере самых разных образовательно-выставочных проектов ретросовременных, ретроспективных и др. выставок детского рисунка автор показывает возможности организации интересных экспозиций для полноценного эстетического воспитания и просвещения детей и их родителей. Материал главы представлен таким образом, чтобы педагоги и родители, после ознакомления, смогли в дальнейшем самостоятельно организовать конкурс и затем выставку детского художественного творчества.

В заключительном слове о перспективах предлагаются краткие рекомендации по успешной организации конкурсов и выставок детского изобразительного творчества, приоритетах, действительных целях и задачах, тематике и номинациях таких мероприятий, что, безусловно, будет полезно и поучительно для широкого круга читателей. Отметим с положительной стороны сам стиль изложения, научный и в тоже время доступный для понимания педагогами-практиками; подчеркнем бесспорную ценность весьма редких исторических документов, материалов, изданий, упомянутых в пособии (Труды Всероссийского съезда художников в Петрограде 1911-1912 гг., работы Воронова В.С. и Зеленко А.У., Шацкой В.Н. и Шацкого С.Т., Павлинова П.Я. и др.).

Скажем и о том, что пособие логично структурировано, включает шесть глав, введение и заключение, а также Приложения, органично дополняющие содержание всей работы. В числе Приложений:

«Выставки детского рисунка в пространстве культуры» с соответствующими комментариями и тематикой основных выставок 1994-2017 гг.;

«Этапы формирования коллекции», где подробно и обстоятельно раскрыты основные идеи и подходы к отбору детских рисунков, предложен список литературы;

«Фронтальная опись Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», которая дает полное представление о собрании продуктов художественного творчества детей в разные исторические периоды.

Каждое из Приложений является не только научным и методическим подспорьем для музейных педагогов, учителей предметной области «Искусство», педагогов дополнительного художественного образования, но и весьма содержательным учебным материалом для студентов образовательных учреждений соответствующего среднего и высшего профессионального образования.

Научно-методическое пособие «Конкурсы и выставки изобразительного творчества детей в контексте художественной культуры: история, актуальные проблемы, перспективы» члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Натальи Николаевны Фоминой еще не опубликовано, продолжается работа над ним в одном из известных российских издательств. Очевидно, что этот труд, написанный эмоционально и с пристрастием к избранному делу, показывает нам, современникам, не только прошлое и настоящее, но и прогнозирует будущее, неразрывно связанное с искусством, творчеством и художественной деятельностью человека. И с уверенностью можно говорить о том, что появление этой книги станет примечательным и радостным событием для всех исследователей и педагогов, художников и деятелей искусства, заинтересованных в продвижении отечественных идей образования молодого поколения с помощью искусства и художественного творчества.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева, Л.Л. 2010. Об уроке изобразительного искусства в историческом аспекте. - Изобразительное искусство в школе. № 6: 64-70.

Алексеева Л.Л., Критская Е.Д., Кашекова И.Э., Олесина Е.П. 2013. Искусство. Планируемые результаты. Система заданий. 8-9 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение. Серия «Работаем по новым стандартам». 77 с.

Бакушинский А.В. 2009. Художественное творчество и воспитание. Сост., вст. ст. Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева. М.: Карапуз. 304 с.

История художественного образования в России проблема культуры XX века. Сост. Н.Н. Фомина. М.: Издательский дом Российской академии образования, 2003. 412, [1] с., [28] л. цв. ил.

История художественного образования в России XX века. Сост. Н.Н. Фомина. М.: Педагогика, 2002. 473 с.

Научные школы педагогики искусства: монография. Часть I. Под ред. Л.Г. Савенковой; ред. А.В. Фоменко. М.: Издательский Дом Российской академии образования, 2008. 162 с.

Фомина Н.Н. 2007. Детский рисунок: изучение, хранение и экспонирование: монография. Ижевск: ERGO. 162 с., [8] л. цв. Ил.

Фомина Н.Н. 2014. Детский рисунок как феномен художественной культуры. Методическое пособие. М.: ВЦХТ. 157 с.

Получена / Received: 02.02.2018
Принята / Accepted: 15.02.2018

О ЖУРНАЛЕ

«Гуманитарное пространство». Международный альманах. (“Humanity space”. International almanac) издается с 2012 года. Публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты, обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, и естественнонаучных наук.

Издание зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2226-0773).

Выходит 4 номера в год, а так же дополнения в виде приложения к журналу.

Нашими партнерами являются: институт Российской Академии Образования ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии», ГБПОУ МО «Чеховский техникум», Музыкальный обозреватель (Израиль), Даугавпилсский университет (Латвия), разные кафедры университетов (Московский Педагогический Государственный Институт, Московский Государственный Институт Культуры, Российский Государственный Социальный Университет) и др.

Альманах представлен во многих базах данных и каталогах: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Интеллектуальная система тематического исследования наукометрических данных (ИСТИНА), Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и др.

В связи с Федеральным законом от 29 декабря 1994 г. № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов», экземпляры сдаются в «Российскую книжную палату / филиал ИТАР-ТАСС». Один экземпляр, остается в «РКП / филиал ИТАР-ТАСС», который является единственным источником Государственной регистрации отечественных произведений печати и отражения их в государственных библиографических указателях.

Издание поступает в основные фондодержатели РФ, перечень которых утвержден в законодательном порядке в соответствии с приказом Министерства культуры Российской Федерации от 29 сентября 2009 г. № 675 г. Москва «Об утверждении перечней библиотечно-информационных организаций, получающих обязательный федеральный экземпляр документов».

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала.

Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

В случае несоответствия статьи настоящим правилам и требованиям рукопись возвращается без регистрации.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.

Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации.

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

<u>Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:</u>

- статья должна быть ясно и логично структурирована
- название (на английском и русском языках)
- фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
- звание, степень, должность (на английском и русском языках)
- место работы [полностью, включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)
- ключевые слова (на английском и русском языках)
- резюме (на английском и русском языках)
- краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
- материал и методы
- описание и анализ результатов
- обсуждение и заключение
- благодарности и ссылки на номера грантов
- список литературы
- таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)

размер листа: А4

редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003, 2010]

формат: *.doc, *.docx

шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный - без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

Образец оформление статьи:

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia; e-mail: info@info.com
Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of self-education.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в

сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstract: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[Ivanova E.P. Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms**]**

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.
Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.
Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.
Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер. - Знание-сила. 3: 48-56.
Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 ss.

ABOUT THE JOURNAL

"Humanity space". International almanac has been published since 2012. In it there are published the articles that are the scientific researches' results. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, surveys, analytical and conceptual manuscripts on specific issues of the humanities, natural and medical sciences.

Publication is registered in the ISSN International Centre in Paris (identification number printed version: ISSN 2226-0773).

The journal is published 4 issues per year, as well as additions to an annex to the journal.

Our partners are: Federal State Budget Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education and Culture», SBPEI MR "Chekhov Technical College", Musical reviewer (Israel), Daugavpils University (Latvia), various departments of the Universities (Moscow State Pedagogical Institute, Moscow State Institute of Culture, Russian State Social University), etc.

Almanac is presented in many databases and directories: Zoological Record, ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Intellectual System of the Thematic Research of Scientific Metric Data (ISTINA), Russian Science Citation Index (RSCI) etc.

In connection with the Federal Law of December 29, 1994 No 77-FZ "On Obligatory Copy of Documents", copies shall be in "Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS". One copy remains in " Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS" which is the only source of state registration of Russian printed publications, and their reflection in the state bibliographies.

The publication goes to major holders of the Russian Federation, the list of which is approved by law in accordance with the order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated 29 September 2009 Moscow No 675 "On approval of the lists of library and information organizations receiving federal mandatory copy of the documents".

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

The decision for publishing is accepted by the journal's editorial board.

The editorial staff reserves the right to make reduction and edits manuscripts.

In the case of non-compliance with these Regulations and Article requirements manuscript will send back without registration.

The editorial is not responsible for the completeness and accuracy of the manuscripts' information content.

Authors take personal responsibility for the content, accuracy of the translation, annotation citation and bibliographic information.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

<u>The manuscript had to be corresponded to the following requirements</u>:

- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue's problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references
- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript's volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003, 2010]
- Format: *.doc, *.docx
- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center

- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses
-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

<u>The sample design of the article:</u>

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Abstract: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Batkin, L.M. 1989. The Italian Renaissance in search of individuality. M.: Nauka. 272 pp. [In Russian]
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 ss.
Heidegger M. 1993. Time and Life: Articles and Speeches. M.: TheRepublic. 447 pp.
Lotman Yu.M. 1992.Culture and explosion. M.: Gnozis. 272 pp. [In Russian]

Содержание // Contents

Лазарев М.А., Темиров Т.В. В память о Давиде Иосифовиче Фельдштейне (29.10.1929, Воронеж - † 02.09.2015, Москва)
Lazarev M.A., Temirov T.V. In memory of David Iosifovich Feldshtein (29.10.1929, Voronezh - † 02.09.2015, Moscow)……… 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

Бакеренкова Е.В. Актуальные аспекты преподавания русского языка в современной общеобразовательной организации в условиях внедрения ФГОС
Bakerenkova E.V. Actual aspects of teaching the Russian language in a modern general education organization in the context of the implementation of the FGOS……………………………………………… 40

Беккерман П.Б. Необходимость творческого развития подростков в дополнительном образовании: основные причины в контексте психолого-педагогических воззрений Д.И. Фельдштейна
Bekkerman P.B. Creative development of adolescents in complementary education: a possible option or necessity in the context of the psychological and pedagogical views of D.I. Feldshtein……. 50

Береговая Е.Б., Стукалова О.В. Формирование профессиональной устойчивости сотрудников дошкольных образовательных организаций
Beregovaya E.B., Stukalova O.V. The preschool educational organizations employees professional stability' development……. 56

Бутов А.Ю. Наука и проблема человека в логике развития культуры Западной Европы (Часть 2)
Butov A.Yu. Science and the human problem in the logic of development of culture in Western Europe (Part 2)…………………... 65

Власов Д.А. Информационная ситуация как среда принятия решений (контекст профессиональной подготовки будущих бакалавров экономики)
Vlasov D.A. Information situation as the end of decision making (context of professional training of future economic bachelor economics)…………………………………………………………... 92

Егорова Н.А. К вопросу о духовно-нравственных основах обучения эстрадному вокалу и межкультурной компетенции подростков
Egorova N.A. On the question of the spiritual and moral foundations of teaching pop vocal and intercultural competence of adolescents… 97

Жарков А.Д. Учение Фельдштейна Д.И. - основа для развития теории социально-культурной деятельности
Zharkov A.D. The teaching of Feldstein D.I. - the basis for the development of the theory of socio-cultural activities…………….. 103

Кабкова Е.П. Профессиональное и общеразвивающее направления в художественном образовании
Kabkova E.P. Professional and general developmental directions in art education…………………………………………………….. 118

Лазарев М.А., Дьячкова Е.Н., Юрченко О.Н. Готовность подготовки работников детского сада к проведению интегрированных занятий
Lazarev M.A., Dyachkova E.N., Yurchenko O.N. Readiness of preparation of kindergarten workers for conducting integrated studies.. 129

Москвина А.С., Нестеркина О.С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников
Moskvina A.S., Nesterkina O.S. Creation of a situation of success for increasing motivation for the education of junior schoolchildren.. 136

Савенкова Л.Г. Интегрированные технологии и гуманитаризации образования
Savenkova L.G. Integrated technology humanitarization of education 142

Синчуков А.В. Проблема качества принимаемых решений (контекст профессиональной подготовки будущих бакалавров экономики)
Sinchukov A.V. problem of quality of taken decisions (context of professional training of future economic bachels)…………………. 167

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ / ART HISTORY

Кабдурахманова Л.Б. Ментальный подход в работе с пианистами или умение мыслить структурно
Kabdurakhmanova L.B. Mental way in work with pianist or skill to think structurally………………………………………………………... 172

Пирязева Е.Н. Вторая симфония Игоря Красильникова: взаимодействие литературного и музыкального текстов
Piryazeva E.N. Krasilnikov's Second Symphony: interaction of literature and music……………………………………………................ 177

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Кобзева М.В. Социально-психологический климат как предмет научного исследования
Kobzeva M.V. Socio-psychological climate as a subject of scientific research………………………………………………………………… 191

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / SOCIOLOGICAL SCIENCES

Лопухов Я.Б., Ковтун Г.С. Феномен трансформации семейных ценностей в научных публикациях отечественных учёных (2004-2016 гг.): библиометрический анализ
Lopukhov Ya.B., Kovtun G.S. Phenomenon of transformation of family values in scientific publications of domestic scientists (2004-2016): bibliometric analysis…………………………………………... 216

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ / LEGAL SCIENCES

Васильев Д.В., Ласкин А.А. Противодействие преступлениям в сфере цифровой экономики и правовое обеспечение при работе с подростками и молодежью
Vasilev D.V., Laskin A.A. Counteraction to crimes in the field of digital economy and legal support at work with teenagers and youth... 224

РЕЦЕНЗИИ / REVIEWS

Алексеева Л.Л. Изобразительное творчество детей: от традиций к реалиям и прогнозам
Alekseeva L.L. The Visual Creativity of children: from tradition to the realities and projections………………………………………… 236

О ЖУРНАЛЕ……………………………………………………… 244
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ…………………………………………... 245
ABOUT THE JOURNAL……………………………………………….. 248
INSTRUCTIONS TO AUTHORS……………………………………... 249